

Pécsi Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar
Nyelvtudományi Doktori Iskola
Alkalmazott Nyelvészeti Program

**AZ IDŐ, ILLETVE AZ IDŐI STRUKTÚRÁK NYELVI
MEGJELENÉSE AZ ISKOLAI FOGALMAZÁSOKBAN**
doktori értekezés

Huszár Zsuzsanna

Témavezetők

Tolcsvai Nagy Gábor egyetemi tanár
Cs. Czachesz Erzsébet egyetemi tanár

**Pécs
2008.**

TARTALOMJEGYZÉK

BEVEZETÉS: A TÉMAVÁLASZTÁS INDOKAI, KUTATÁSI ELŐFELTEVÉSEK ÉS HIPOTÉZISEK	4
1. AZ IDŐ FILOZÓFIAI, TÖRTÉNETI SZOCIOLÓGIAI ÉS ANTROPOLÓGIAI MEGKÖZELÍTÉSEI	7
1.1 Az időprobléma változásai az európai filozófiai gondolkodásban	8
1.2 A társadalmi idő – időszemlélet és időkezelés, az időtudat története antropológiai és szociológiai nézőpontból	24
1.2.1 Az idő archaikus szemléletének néhány jellemzője	24
1.2.2 Az ókori időszemlélet jellemzői	25
1.2.3 A középkori időszemlélet meghatározó elemei	26
1.2.3.1 Szakralitás és világiság a megélt időben	26
1.2.3.2 A falu és a város ideje	27
1.2.3.3 Tudomány- és technikatörténeti fejlemények	27
1.2.4 Időszemlélet a polgárosodás korában	30
1.2.4.1 A „kapitalizmus szellemének” kibontakozása a munkaidő által	30
1.2.4.2 Az idő szerepe az új típusú mentalitás habitualizációjában	30
1.2.4.3 Az időfelhasználás racionalizálása	31
1.2.4.4 Az idő homogenizálódása	31
1.2.5 A mért idő társadalmi konstrukciója – a munkatársadalom ideje	32
1.2.5.1 Az idő szubjektívizációja	32
1.2.5.2 Az idő profanizálódása	33
1.2.5.3 Időmérés	33
1.2.5.4 Időmérés és időtudatosság	34
1.2.6 Időrezsimek	37
1.2.7 Az idő mint társadalmi szintézis	37
1.2.8 Az időbe ágyazottság mint antropológiai jegy	39
2. AZ „IDŐTUDOMÁNYOK” ÉS AZ „IDŐPROBLÉMA” NYELVÉSZETI MEGKÖZELÍTÉSE	40
3. AZ IDŐ A PEDAGÓGIÁBAN ÉS AZ ISKOLA VILÁGÁBAN	43
3.1 A pedagógiai idő sajátosságai	43
3.1.1 Az iskolai időelméletek a szociológia nézőpontjából	44
3.1.2 Az iskola „idővilágai”	50
3.1.3. Az iskolai idő kérdésköre a hazai szakirodalomban	52
3.1.4. Az időpszichológia néhány lehetséges pedagógiai vonatkozása	55

4. AZ IDŐ NYELVI, NYELVÉSZETI MEGKÖZELÍTÉSE	57
4.1 Az idő elnevezése és etimológiai megközelítése	57
4.2 Az idő nyelvi jelölése	58
4.2.1 Grammatikalizáció	58
4.2.2 Az aspektus és a mondat időszerkezete	59
4.2.3 A szöveg időszerkezete	62
4.2.4 Az időjelölés néhány nyelvtörténeti vonatkozása	64
4.2.5 Az idő megjelenítésének néhány szövegtipológiai, stilisztikai szempontja	65
4.3 A szövegalkotás folyamatának modellezése	66
4.4 A kontextus és idővonatkozásai	67
4.5 Szemantikai alapvetés	68
4.6 Az idő konceptualizációja kognitív nyelvészeti megközelítésben	69
4.7 A kutatás szövegnyelvészeti alapjai	70
 5. A KUTATÁS MÓDSZERTANI HÁTTERE	 75
5.1 A tartalomelemzés módszerei	75
5.1.1 Konceptuális tartalomelemzés	77
5.1.2 Relációs tartalomelemzés	78
5.1.3 Asszociációs indexek	79
5.1.4 Olvashatósági indexek	80
5.1.5 Egy tartalomelemző szoftver ismertetése	81
5.2 A kutatás során alkalmazott statisztikai vizsgálatok	83
5.2.1 Eloszlások értékelése, összehasonlítása	83
5.2.2. Kontingenciatáblához kapcsolódó statisztikai vizsgálatok	85
5.2.3. Klaszteranalízis	86
5.2.4 Korrespondancia analízis	87
5.2.5 Többdimenziós skálázás	88
5.3 A tartalomelemzés kategóriáinak rendszere	89
5.3.1 Tárgyi tartalmak	89
5.3.2 Viszonyulási tartalmak	90
5.4 Példa a kategóriarendszer használatára: a negyedikeses iskola témájú szövegek leíró jellegű bemutatása	90
5.4.1 Tartalmi kategóriák	90
5.4.1.1. Az időbeli folyamatok lezajlásának módjára vonatkozó szerkezeti kategóriák	90
5.4.1.2 Ritmikai kategóriák	91
5.4.1.3 Az időbeli perspektíva kategóriái	92
5.4.1.4 Az időbeli határoltság kategóriái	93
5.4.2 Viszonyulási kategóriák	93
 6. KVANTITATÍV SZÖVEGELEMZÉS - A KORPUSZ SZÖVEGSTATISZTIKAI LEÍRÁSA	 95
6.1 A korpusz eredete	95
6.2 A negyedikes érvelő minta „iskola” témájú fogalmazásai	97
6.3 A nyolcadikos érvelő minta „iskola” témájú fogalmazásai	105
6.4 A negyedikes érvelő minta „felnőtt” témájú fogalmazásai	112
6.5 A nyolcadikos érvelő minta „felnőtt” témájú fogalmazásai	117
 7. AZ IDŐBELISÉG MINT SZÖVEGTARTALOM A TARTALOMELEMZÉSI KATEGÓRIÁK GYAKORISÁGA ALAPJÁN	 124

7.1 Az időbeliség kategóriáinak előfordulási arányai a fogalmazásokban	124
7.2 A fogalmazások tartalmi elemeinek összefüggései - a kontingencia-táblázatok tematikus elemzése	127
7.2.1 Az érvelési pozíció megválasztásával összefüggő szövegjellemzők	128
7.2.2 A felnőttkori tanulási igény megjelenését valószínűsítő tartalmak	130
7.2.3 A távlatosság mint célra irányulás a szövegekben	131
7.2.4 Személyes élményvilág, szubjektív időtudat	131
7.2.4.1 <i>A differenciálatlan időkezelés jellemzői</i>	132
7.2.5 Linearitás és ciklikusság kapcsolata az iskola témájú fogalmazások tartalmában	132
7.2.5.1 <i>Ciklikus vagy lineáris kategória-e a generációs hivatkozás?</i>	134
7.2.6 A jövő feltartóztatása – menekülés a felnőttiségtől	134
7.2.7 A ritmikai kategóriák „társulásai” más szövegjellemzőkkel	134
8. A KVALITATÍV TARTALOMELEMZÉS EREDMÉNYEI	136
8.1 Tartalomelemzés Galois-gráffal	136
8.2 Klaszteranalízis	142
8.3 Többdimenziós skálázás	147
9. ÖSSZEFOGLALÁS	152
9.1 A témaválasztás indokai és a disszertáció felépítése	152
9.2 Előfeltevések	153
9.3 Hipotézisek	153
9.4 A korpusz	154
9.5 A kutatás főbb szempontjai	154
9.6 A kutatás módszerei	155
9.7 Kvantitatív eredmények	155
9.8 Kvalitatív eredmények	156
9.9 Konklúzió	157
SUMMARY: TIME AND TEMPORAL STRUCTURES IN SCHOOL COMPOSITIONS	158
IRODALOMJEGYZÉK	163
MELLÉKLETEK	
1. melléklet: A vizsgált kategóriák részminták szerinti előfordulása	173
2. melléklet: A vizsgált kategóriák kontingencia-táblázatai	174
3. melléklet: Az időkategóriák együttes előfordulásainak elemszámai	201

BEVEZETÉS: A TÉMAVÁLASZTÁS INDOKAI, KUTATÁSI ELŐFELTEVÉSEK ÉS HIPOTÉZISEK

Kutatásunk tárgya, centrális kérdése és kulcsfogalma az idő. Az idő középpontba helyezése sajátos szemléletmódként is érvényesül; komplex, problémaközpontú megközelítésünkben különböző diszciplínák idővel kapcsolatos mondanivalóját igyekszünk a korpusz vizsgálati szempontjainak kijelöléséhez és értelmezéséhez felhasználni. Az idő nem a fizika kategóriájaként érdekel bennünket, hanem társadalmi tényezőként. Az idő jelölésének nyelvi jelenségeit és a szöveg időszerkezetének vizsgálatát társadalmi, történeti bevezetéssel, pedagógiai kontextusba ágyazva tárgyaljuk.

A téma sajátos vonzerejét az idő rejtezettsége, természetének az a vonása adja számunkra, hogy evidenciájában sem ragadható meg közvetlenül. Ebből adódóan úgy látjuk, hogy az időiség vizsgálata indirekt megközelítést igényel. Kutatásunk szövegbázisa 10-16 évesek iskolai fogalmazásainak reprezentatív mintája. Ennek elemzése során az idő mint a nyelvben feltáruló, ill. a nyelv által közvetített struktúra válik kutatási kérdéssé. Nyelvi elemzésünk nem grammatikai jellegű, hanem az idő nyelvi létezés módja érdekel: Hogyan bukkan elő, milyen kontextusba ágyazottan, milyen jelentéstartalmakat hordozva az iskolai fogalmazásokban, és miként ragadható meg strukturáló ereje a gondolkodásra nézve?

A fogalmi kiindulópontok és az alapvető értelmezési keret megválasztásához kitérünk az idő kérdésének filozófiai, történeti, szociológiai és pedagógiai szempontjaira, illetve ezek témánk szempontjából leglényegesebb mondanivalójára. Ezt az értelmezési keretet tágitjuk tovább a kulturális- és társadalomantropológia, valamint a történeti antropológia eredményeinek felhasználásával. A nyelvészeti fejezethez a korpusz elemzése közvetlenül is kapcsolódik. A korpusz elemzése során kvantitatív és kvalitatív szempontok, illetve módszertani megközelítések egyaránt érvényesülnek. Kutatásunk módszertani hátterével munkánk önálló fejezete foglalkozik. A fogalmazások időszerkezetének életkor-specifikus és témafüggő jellemzői adják vizsgálatunk szövegtipológiai és pedagógiai dimenzióit. A pedagógiai gyakorlatra vonatkozó következtetéseink leginkább a kultúraközvetítés, a szocializáció és a gondolkodásfejlesztés kérdéseire kapcsolódnak.

Dolgozatunk két fő részből, egy teoretikus és egy empirikus részből épül fel. Kutatásunk elméleti alapjait a bevezetést követően négy nagyobb fejezetben foglaljuk össze. Az ezt követő empirikus rész szintén négy fejezetből áll. Az „időtudományokról” szóló, a témával kapcsolatos jelentősebb kutatási eredményeket röviden áttekintő rész után következik a filozófiai, történeti, antropológiai, szociológiai, pedagógiai és a nyelvészeti alapozás. Empirikus vizsgálataink módszertani alapjait önálló fejezetben mutatjuk be, ezt követi a kvantitatív majd a kvalitatív vizsgálataink leírása és eredményeinek bemutatása. Kutatási eredményeink összegzését és konklúzióinkat tartalmazza az utolsó fejezet. A melléklet megállapításaink, téziseink igazságértékének ellenőrzését, az ábrajegyzék a könnyebb technikai eligazodást szolgálja.

A fentiekben körvonalazott kutatási témának számos lehetséges pedagógiai kapcsolódási pontja van. Metaforával élve az iskolai fogalmazás tükör. Tükör, amelyet a gyermek tart akaratlanul is a tanárok, az iskola, a társadalom elé. Előfeltevésünk az, hogy a "Miért szerettek iskolába járni?" vagy a "Miért nem szerettek iskolába járni?" fogalmazási feladatra, illetve kérdésre adott szöveges válaszaiból, bár a tanuló önmagáról szól, arról például, hogy miként érzékeli a felnőtt világot, annak elvárásait, kibontható egy társadalomkép, amely pedagógiai szempontból is értékes és értelmezhető. Ezt a feltételezett társadalomképet nem kívánjuk teljes elemezhető mélységében vizsgálni, csak abból a szempontból, hogy az idővel kapcsolatosan mit mondanak erről az iskolai fogalmazások. Munkánk egyben diagnózis arról, hogy milyen idői perspektívában gondolkoznak a tanulók, és hogyan jelenik meg érveléseikben a gondolkodás távlatossága. A kognitív szempontokon túl szocializációs, illetve hatalomtechnikai értelemben felvethető, hogy a fogalmazások alapján értelmezhető-e az intézményes tanulás egyfajta felejtéstechnikaként, a társadalmi amnézia működésmódjaként, valamint az is, hogy az iskolai fogalmazások a szocializáltság mely fokáról, illetve milyen minőségéről árulkodnak, s vajon melyek azok a „beírt” tartalmak, amelyeket "az új nemzedék" már biztosan magában hordoz.

Kutatásunk az alábbi előfeltevésekre épül:

- az időnek strukturáló szerepe van,
- kulturális szempontból az idői struktúrák lényegiek,
- idői struktúrákat a nyelv is hordoz,
- a grammatikai struktúrákon túl, illetve azoktól némiképp elkülöníthetően egy szöveg idői struktúrája mint a múlt, jelenre, jövőre vonatkozó tartalmak megkülönböztetéséből és arányaiból adódó struktúra is értelmezhető és elemezhető,
- a szöveg időszerkezete mint a szöveg tartalmának ritmikai struktúrája is értelmezhető,
- a szöveg jellegzetes időszemlélet hordozója is, amely az idővel való társadalmi bánásmódként válik azonosíthatóvá,
- a szövegek idői struktúrája a fenti értelemben nem más, mint az időhöz való társadalmi viszony kifejeződése,
- az időszerkezet és az időszemlélet a szövegnek nem feltétlenül szándékolt eleme, amennyiben annak idővonatkozásai, időarányai és ritmikája nem eleve eltervezettek,
- az időszerkezet és az időszemlélet elemzése többletinformációt jelent a szöveg explicit tartalmához képest,
- ez a többletinformáció csak több szöveg együttes elemzésével ragadható meg.
- a korpusz elemzésekor egyének írás- és gondolkodásmódja helyett a vizsgált mintát mint fiktív csoportot gondoljuk el, és feltételezzük, hogy a csoportnak mint olyanoknak is létezik jellegzetes írás- ,illetve gondolkodásmódja,
- ennek kimutatása során az egyezésekre és nem a különbségekre koncentrálunk, és a szövegben nagy gyakorisággal ismétlődő elemeket egy jellegzetes gondolkodásmód megnyilvánulásaként azonosítjuk,
- az iskolai fogalmazást más minőségűnek tekintjük, mint a spontán vagy személyes írott szövegeket,
- feltételezzük, hogy ezekben a formális szövegekben nagyobb a megfelelési késztetés,

- előfeltételezésünk, hogy a szövegek erőteljes megfelelési késztetést hordozó elemei jól tudják tükrözni a "felnőtt világ" valódi elvárásait.

A dolgozat főbb hipotéziseit három szempont szerint csoportosíthatjuk.

A) Szemléleti szempontból

1. A szövegekben az idő lineáris szemlélete domináns.
2. Ez a dominancia az életkor növekedésével egyre kifejezettebbé válik.
3. A távlatos gondolkodásra utaló kategóriák a magasabb évfolyamon jelennek meg kifejezettebben.
4. Az időszemlélet 10-14 éves kor között még alakulóban van, és nem független az iskolai szocializációtól.

B) Strukturális szempontból

1. A szöveg időszerkezete a szöveg tartalmának ritmikai szerkezeteként is leírható.
2. A fogalmazások időszerkezete az intézményi működés időbeli szerveződését tükrözi.
3. A fogalmazások idői struktúrái a társadalmi szinten szabályozott "racionális" időfelhasználás kifejeződését juttatják érvényre.

C) A szubjektív időélmény szempontjából

1. Az iskolai fogalmazásokban megjelennek a szubjektív időélmény különböző formái.
2. A szövegben megjelenő szubjektív időkezelés nem független a fogalmazás egyéb tartalmi kategóriáitól.

1. AZ IDŐ FILOZÓFIAI, TÖRTÉNETI SZOCIOLÓGIAI ÉS ANTROPOLÓGIAI MEGKÖZELÍTÉSEI

Aligha van talányosabb megfoghatatlanabb, ugyanakkor a mindennapi élet realitásával a lehető legszorosabb kapcsolatban álló jelenség, mint az idő. Ez a paradox jelleg az időről való gondolkodás egyik inspirálója. Az idő létezése, létezésének ténszerűsége az egyik alapvető evidencia. Társadalmi érvényessége szintén megkérdőjelezhetetlen. Korunkban az idő (a mért idő) szerepe jóval nagyobb, mint a korábbi századokban. Az egyre komplexebbé, differenciáltabbá váló társadalmi alrendszerek kibontakozásával párhuzamosan mind nagyobb szerephez jutottak az absztrakt időösszefüggések. A modern kor egyik alapvető jellemzőjének tekinthető az idő struktúrateremtő elemmé válása, egyben saját konkrét tartalmaitól való elválása. A másik lényeges jellemző az idő és a társadalmi struktúra összefonódása. Az idő normaként határozza meg az emberi cselekvéseket, szerveződésüket, viszonyítási pontjaikat.. Ennek egyik sajátos mozzanata, illetve feltétele az időszámítás, amelynek alapja valamely jellegzetes tevékenység összekapcsolása valamely rendszeresen ismétlődő eseménnyel. Ennek az összekapcsolásnak eszközeit alkotják az időtervek mint a társadalmi időszabályozás konvencionális elemei., ám csak az újkor kezdetén, a 17-18. században jelenik meg kifejezett módon a jövőre irányultság., és csak ekkortól válik a mentalitás elemévé a nyitott jövő, azaz a tervezhetővé, alakíthatóvá váló idő.

Az elméleti vizsgálódások egyik irányát az idő fogalmi szinten való megragadásának nehézségei jelölik ki. Jóllehet az idő nem önmagában és nem is elsősorban fogalmi szempontból tárgya kutatásunknak, mégis fontosnak tartjuk, hogy foglalkozzunk filozófiai, társadalmi – és miután annak sajátos nyelvi reprezentációit iskolai fogalmazások alapján vizsgáljuk, nyelvészeti és pedagógiai vonatkozásaival is. A munkánk bevezető részét képező elméleti összegzés arra szolgál, hogy amikor mérni akarjuk, úgymond a mérhetetlent, kellő alapunk legyen ahhoz, mi is az tehát, amit empirikus módon közelítünk meg, honnan származnak és melyek azok a fogalmi kapaszkodók, amelyek szándékunk szerint integráns elemei kutatásunknak. Dolgozatunk teoretikus fejezeteiben az idő kérdését több oldalról megvilágítva, valamelyest felvértezve indulhatunk az általunk vizsgálandó szövegvilágok felderítésére.

Ebben a felderítésben eleve vakok vagyunk, minthogy az idő sajátos viszonyban áll a láthatóval. Az idő nem nyújt, nem is nyújthat semmiféle látnivalót, éppen hogy a láthatatlanság közegét alkotja. Mindent elsikkaszt, ami a látásnak engedné át magát. Saját magát is kivonja a látható köréből. Az időt és különösképpen az idő lényegéhez tartozó eltűnést csak vakon szemlélhetjük, miközben minden, ami megjelenik, időt kíván. és időt szakít ki magának (Derrida 2003:16).

Az idő zavarbaejtő evidenciája egyben vizsgálatának és megértésének legfőbb nehézségét is jelenti. Ezt a felismerést *Augustinus* fogalmazza meg a „Vallomások”-ban, amikor az időről mint a gondolkodásnak ellenálló jelenségről beszél. Érteni véljük, amikor nem gondolkodunk rajta, de nem értjük, mihelyt gondolkodni kezdünk felőle. (Augustinus 1987: XI.14). A 20. századi hermeneutikában *Gadamer* próbálja ennek a nem-értésnek a természetét megérteni, és ekképpen ad magyarázatot: Az időfogalom a

magátólértetődőségben mintegy elrejtőzik. A meg nem gondoltban lévő látszólagos ellenállásnélküliség valójában alig legyőzhető, erőteljes ellenállás. A magától értetődőt elgondolni különös nehézségű feladat. „A filozófia összes nagy alapkérdésére ez a struktúra jellemző, hogy nem hagyják magukat olyan módon feltenni, ami megválaszolásukat egyértelműen lehetővé tenné. Úgy tűnik, hogy megvonják magukat fogalmaink megragadhatósága elől, ugyanakkor ezzel a megvonással magukhoz vonzanak minket.” (Gadamer 1994:85.) „Vonzattatni valami által, vonzódni valamihez, ami megvonja magát – ez adja a filozófiai érdeklődés alapvető mozgását. Megkérdőjelezi azt a fogalmiságot is, amelynek segítségével kérdez” (Gadamer 1994:86).

Az idő fentiekben vázolt erőteljes filozófiai beágyazottságára való tekintettel a következőkben a kutatás filozófiai megalapozására teszünk kísérletet kutatásunk központi fogalmának, az idő fogalmának kiemelésével és néhány fogalmi változatának bemutatásával.

1.1 Az időprobléma változásai az európai filozófiai gondolkodásban

Az idő a filozófia olyan klasszikus témája, amely ellenáll a fogalmi szintű értelmezhetőségnek. Ebből adódóan az időről való filozófiai elmélkedésekben sajátos hangsúlyt kap az idő paradox jellege, megismerhetőségének korlátait egy dichotóm fogalmi keret kialakításával igyekeznek kiküszöbölni. Az idő sajátos kettősségéről az ókori görög gondolkodók is tudtak. Paradox módon az időről szólni egyben valami másról szólás is, olyasminek a bevonása a diskurzusba, ami eredetileg nem tartozik az időhöz.

Hérakleitosz az időről mint változásról, az örökkön változó időről beszél: Nem léphetünk kétszer ugyanabba a folyóba – mondja, mert ezt sem a folyó sem a magunk természete nem engedi meg. A meder így nem annyira az állandóságnak, hanem a változó fenntartásának eszköze, azonban a szüntelen tovaáramlás, az örökké változó idő mögött *Hérakleitosz* feltételezi az egységet, a logoszt, mint a dolgokat irányító, mindent átható törvényt (Störig 1997:102).

Parmenidész az idő paradox jellegének még következetesebb megfogalmazását adva szembeállítja egymással az igazságot és a látszatot, a tudást és a pusztá vélekedést, és arra a megállapításra jut, hogy igazi tudáshoz csak az értelem útján, a megismerés által juthatunk el.

Az embert megtévesztik érzékei, mivel érzékeink az állandó keletkezés és elmúlás, szüntelen mozgás világát tárják elénk; ez pedig csupán hamis látszat. *Parmenidész* szerint a létező nemlétezőből nem gondolható el, hanem csak létező van, amely betölti a teret. Ez a létező az abszolút jelen. Az abszolút jelen pedig nem rendelkezik sem a múlt, sem a jövő időbeli dimenzióival. Azonban, mivel a mozgás és a keletkezés előfeltételezi a nemlétezőt, valójában sem a keletkezés, sem a fejlődés nem létezhet, hanem csak a változatlanul fennálló lét. „És hogyan léteznék ezután a létező? Hogyan keletkeznék? Mert ha keletkezett, nem létezik, s akkor sem, ha azután akarna keletkezni. Így hát kialszik a keletkezés, és nincs tudomás a pusztulásról.” (Steiger 1992:24).

A változás tagadásáról szóló parmenidészi tanítás paradoxonát tanítványa, az éleai Zénon már-már az idő és mozgás paródiájává fokozza. A repülő nyílról szóló elhíresült példája szerint a nyíl repülése minden időpillanatban a tér egy meghatározott pontján található, ott, ahol az adott pillanatban nyugszik. Ha azonban röptének minden pillanatában nyugszik, akkor egészében is nyugszik, vagyis a repülő nyíl nem mozog, tehát nincsen mozgás. Amennyiben a nyíl repülésének időtartamát egyedi mozzanatok sorozatává tagoljuk, az egyedi mozzanatok végtelen sora esetén a nyíl minden pillanatban nyugvónak látszik. Ez ellen vethető azonban – amiként t Störig azt megjegyzi –, hogy az idő nem pontok sorozatából áll, annak lényege éppen a szüntelen, minden ponton áthaladó folyamozgás. Annak egyedi pontokká történő szétbontása nem az idő sajátja, hanem az emberi gondolkodásé (Störig 1997:101).

Arisztotelész szerint az idő a „mozgás száma a korábbi és későbbi értelmében.” Ennek háttérében az a feltételezés húzódik meg, hogy mozgás nélkül nincs idő, a mozgás lényegében az idő materiális aspektusa. A szám az idő anyagi vonatkozásán túlmutató formai oldalról értelmezhető. Arisztotelész szerint az idő nem csupán mozgás, hanem ahhoz kapcsolódóan létezik egy a tudatban rejlő – a lezajlott folyamatot megőrző, és annak folytatást váró – „számláló lélek” is:

„Kétséges vajon, ha nem lenne tudat és nem lenne lélek, akkor idő lenne-e avagy sem. Mert, ha senki sem számolhatna, akkor az sem létezhetne, amit megszámlálnak, következésképpen a szám sem létezne.” (Idézi Anzenbacher 1993:100).

Az idő előfeltétele, az annak múlását érzékelő szubjektum.

„Hogy az idő egyáltalán nincs, vagy csak alig és homályosan deríthető fel, azt a következők miatt vélik gondolni. Az idő egy része elmúlt, s most már nincs, a másik pedig ezután fog következni, s még nincs. E kettőből áll az idő. (...) Aminek azonban olyan részei vannak, amelyek nincsenek, az – úgy tűnik – maga nem részesedhet a létezésből. (...) Az idő esetében azonban az egyik része már elmúlt, a másik pedig csak ezután fog következni, de egyik sincs, miközben viszont az idő osztható.” (Idézi Anzenbacher uo.).

Ezt az ellentmondást Szent Ágoston oldja fel, az időt, az azt „létrehívó” szubjektum oldaláról vizsgálva:

„Az azonban már tiszta világos dolog, hogy múlt és jövő nincsen. Nem sajátos értelemben mondjuk, hogy három idő van, múlt, jelen és jövő. Sajátosabban talán úgy mondhatnók, három idő van: jelen a múltból, jelen a jelenről és jelen a jövőről. A lelkemben ugyanis ez a három valami ott van, de máshol nem találhatom. Emlékezésünk: jelen a múltból. Szemléletünk: jelen a jelenről. Várakozásunk: jelen a jövőről.” (Augustinus 1987:365).

Heller Ágnes az idő mint filozófiai probléma megjelenését Augustinushoz, Augustinus bibliaértelmezéséhez köti. A késő római Augustinus a platonikus filozófia sztoikus vonásokkal telített hagyományától fordult a Bibliához, mint számára korábban ismeretlen forráshoz, amelynek értelmezésével új filozófiai kérdésfeltevésekhez nyitott utat.

A keresztény filozófiai bibliaértelmezések Augustinus által megalapozott fő forrásai, a filozófusokat a későbbiekben is leginkább foglalkoztató bibliai szöveghelyek a Genézis könyve és Pál apostol levelei. Ezekkel a bibliai szövegekkel Szent Ágoston több munkájában is foglalkozik (*De genesi contra manicheos*, *De genesi ad litteram imperfectul liber*, *De genesi ad litteram*, és a *De civitate Dei*).

Kifejezett filozófiai inspirációt jelenthetett, hogy míg a nagy metafizikai rendszerek térben voltak elrendezve, a genezis első könyve egy időben elhelyezett ontológiai koncepción alapul. „A metafizikai rendszerekben nincs idő, azaz az idő nem probléma, ugyanis a rendszereket a térbeli hierarchia jellemzi.” (Heller 2006:51). Ezekben a metafizikai rendszerekben a változónak az örökhöz képest alacsonyabb státusza van, mivel a filozófiai szenvedély az „örök” megismerésére törekszik. Mint láttuk, Arisztotelész az időt a mozgáshoz, a változáshoz rendeli, ám a kozmoszt öröknek tételezi. Heller Ágnes szerint nemcsak a görög metafizika, hanem a középkori, sőt a modern metafizika is marginalizálja az időt (vö. Heller 2006:51).

A Genézis első könyvének ideje kozmikus idő, nem történelmi idő, jóllehet, a teremtéstörténet az emberi dráma „kezdeté” is. A Genézis könyvében a „kezdetben” az első szó. Képzeltük Ágoston „kultúrsoikkját” – így Heller, amikor először vette kezébe a Bibliát. Mi az, hogy kezdet?! Mi az, hogy idő?! Hogyan, hogy a teremtés időben történik? Miként lehet az időt létrehozni magában az időben? Hogyan lehet valami origo és princípium egyszerre sőt egyúttal? Ugyanis genezisében kettős értelme felől – amint Ágoston magyarázataiban látjuk, a „kezdet” princípium és origo egyszerre, vagyis a dolgok eredete az a pont is egyúttal, amelyre mint végső evidenciára minden visszavezethető (vö. Heller 2006:41-69).

Az idő mérésének filozófiai problémájáról elsőként szintén Szent Ágoston beszél: „Nem vallja-e meg neked igazat szóló vallomással a lelkem, hogy az időt mérem? Mérek tehát Uram Istenem, és nem tudom, mit mérek?” – majd így viszi tovább az önmagával folytatott dialógust:

„A testek mozgását idővel mérem, de mérícskélem magát az időt is. (...) És mivel mérem magát az időt? Vajon a hosszabb időt a rövidebbel mérem, mint a szálfá hosszát a könyök hosszával? (...) Tudom, az időt mérem. Nem a jövőt mérem, mert kiterjedése nincsen. Nem a múltat mérem, hiszen már tovaillant. Mit mérek tehát? A múlt, de még el nem múlt időt?” (Augustinus 1987:372-373)

Szent Ágoston felfogásában az ember a lelkével méri az időt:

„Hogy csökken vagy fogyatkozik a még nem létező jövő, vagy miként gyarapszik a már nem létező múlt, ha nincs lelkünkben hármass működés, hogy ezt végrehajtsa. Várakozik, figyel és emlékezik a lélek. (...) Ki tagadná, hogy a jövő még nincsen? A lélekben mégis ott van immár a jövőre való várakozás. És ki tagadná, hogy a múlt többé nincsen, a lélekben azonban még ott van a múlt emléke is. Ki venné tagadásba, hogy a jelen időnek kiterjedése nincsen, mert tovaröppen egyetlen pillanatban? Nos maradandó az a figyelem, amelyben elillanásra törekszik a közeledő idő.” (Augustinus 1987:376)

„A múlt dolgok benyomást gyakorolnak reád és ez akkor is megmarad, ha tovaillannak ezek a dolgok: azt mérem, mint jelen valami. Nem a dolgokat, melyek tovaszállnak, hogy a benyomás világra jöhessen, hanem magát ezt a benyomást mérem, mikor az időt mérem.” (Augustinus 1987:375).

A 13. század egyik izgalmasan kibontakozó teológia vitája volt, hogy van-e a világnak kezdete, mégpedig időbeli értelemben, illetve miként bizonyítható bármilyen válasz – akár igenlő akár tagadó – erre a kérdésre, s különösen a két legjelentősebb korabeli egyetem, Párizs és Oxford teológiai fakultásain folyt élénk vita erről egészen a 14. század derekáig, meghatározó témát kínálva mind a teológia mind a filozófia fejlődéséhez.

Ennek a vitának egyik alapvető dokumentuma Aquinói Szent Tamás 1271-ben, párizsi professzori működése idején lejegyzett vitairata. A világ de facto teremtettségét a IV. lateráni zsinat 1215 -ben emelte hittétellé, s a világ örökkévalóságának kérdésében Aquinói Szent Tamásnak az volt a kiindulópontja, hogy a filozófiai igazság és a teológiai igazság nem mondhat ellent egymásnak.

„Ha az egyetemes hittel összhangban feltesszük, hogy a világ időbeli fennállásának volt kezdet, felmerül a kérdés, hogy vajon létezhetett-e a világ örökké.” (Aquinói Szent Tamás 1998:7)

A korabeli vita nem egyszerűen arról szólt, hogy van-e kezdete a világnak, hanem, hogy vannak-e olyan érvényes, logikai értelemben támadhatatlan érvek, amelyek segítségével bebizonyítható, hogy a múltnak végesnek kell lennie, tehát a világnak volt időbeli kezdete. Az analitikus módon vizsgálendő probléma, hogy bizonyítható-e, hogy a jelent megelőző múlt véges. A vita termékeny volta megmutatkozott abban is, hogy a legtöbb esetben rejtett előfeltevések feltárásához vezetett. (Geréby 1998:81-84) Aquinói Szent Tamás, Bonaventura, Albertus Magnus, Boethius és mások álláspontja három nagy csoportban rajzolódott ki: az egyik álláspont szerint a világ Istennel együtt örökkévaló, míg a másik ebben feloldhatatlan logikai ellentmondást látott, ezért elvetette. A harmadik meggyőződés pedig a probléma bizonyíthatóságában kételkedett. Aquinói Szent Tamás végtére arra az álláspontra jutott, hogy hittételként lássa rögzítve a világ örökkévalóságának tényét a bizonyítás nehézségei, illetve csupán valószínűségi magyarázatra vezető volta miatt. (Geréby 1998:93-94).

Érvelésének legizgalmasabb pontján az idő és a semmi viszonyának kérdését vonja be nagy ellenfelének, Bonaventurának adott válaszában. Ha fenntartjuk, hogy az a tétel, amely szerint „a teremtmény a semmiből jött létre” az előbb és az utóbb értelmében telítődik jelentéssel, vagyis eltökéljük, hogy előbb volt a semmi, s csak azután létezhetett teremtmény, figyelmen kívül hagyjuk, hogy a semmihez történő hozzárendelés nemcsak időbeli, hanem természet szerinti is lehet. Aquinói Szent Tamás úgy oldja föl az egymásutániség eme problémáját, hogy leszögezi, többféle hozzárendelés lehetséges, és a maga részéről az általa természet szerintinek nevezett hozzárendeléssel él:

„... ha tehát az általános és univerzális nem időben előzi meg a sajátost és partikulárist, akkor ahhoz, hogy azt állíthassuk: »a teremtmény a semmi után van« nem szükségszerű, hogy a teremtmény az időtartam tekintetében legyen először semmi, azután valami.” (Aquinói Szent Tamás 1998:29).

Létezik eszerint az időnek olyan értelmezése, az idő feladványával való foglalkozásnak olyan kimenete is, amelyben adott – sajátos minőségű – esemény kapcsán az értelmező kivonja tárgyát az egymásutániség szigorú rendjének való alávetettségéből. Az idő szubjektív és szituációktól, helyzetektől függő jellegét, az emberi időérzékelés tudatos, reflektálható összetevőit csak a középkor végén fedezik fel, mely felismerés jelentős mértékben foglalkoztatja a korszak filozófiai gondolkodóit is. *Descartes* szerint »az idő a létező lelkében« lakozik. *Spinoza* szerint egy »gondolkodásmód«, *Berkley*, *Hume* és *d’Alambert* felfogásában az élményekből fakadó következmény (Németh 2007:67).

Kant számára az idő az a priori (tapasztalatoktól függetlenül létező) dolgok körébe tartozik, amelynek segítségével a megismerő szubjektum értelmezi a világot. Az idő a térhez hasonlóan a szemlélet apriorisztikus formája. *Kant* szerint az idő az ember belső érzéke, önmaga szemlélete és belső állapotainak tiszta formája. Az ember önmagát vizsgálva lelki állapotainak nagyon sokféle formáját figyelheti meg; érzéseket, akaratú aktusokat, képzeteket. Ezek ugyan különböznek egymástól, azonban van egy közös vonásuk, hogy az időben mennek végbe. Az idő nem ezekből származik, hanem feltétele annak, hogy a szemlélőnek ezekről az állapotokról tapasztalatai legyenek. Ebből adódóan az idő általános és törvényszerű, a belső szemlélet a priori módon adott formája (Störig 1997:318).

Az idő ciklikus szemlélete, az időkerék *Schopenhauer* időfilozófiájának is eleme. *Schopenhauer* felfogásában az idő sodrában azonban minden megváltozhat, csak a jelenlét formája állandó. Foglalkoztatja a jelen elvesztése, és elveszítetlenségének gondolata. Ennek kifejezése az utazás-toposzához kapcsolódik: Hasonlat szerint a táj változik, de az ablak, amelyen át nézzük, ugyanaz. Úgy véli, a jelen ablakának ez a maradandósága külön is megtapasztalható, és habár az ember időbeli lényként maga is forgó kerék, de mint lélekjelenlét és figyelem helyben marad. Az emberi képesség a jelenségek mögött rejlő lényeghez való hozzáféréshez. az akarat béklyójából való kiszabadulás útján érhető el, attól a kapocstól való megszabadulás által, amely az akaró individuumot a térben és időben való szükségszerű megjelenési formákhoz köti (Störig, 1997:412).

Nietzsche időfelfogása az örök visszatérés jegyében fogant. Az örök visszatérés a korábbi korok filozófiai és vallásos hagyományinak is fontos eleme. Az örök visszatérés tana nem új, a meghaló, majd újra és újra életre támadó isten gondolata fellelhető a *Dionüszosz*-mítoszban is. s a motívum megtalálható az indiai mítoszokban, a *Szókratész* előtti hagyományokban, a *püthagoreusok*nál és az európai eretnek mozgalmaknál szintűgy. „Jaj nékem! Hová lőn az idő? Avagy nem esém-e mély kútba?” (*Nietzsche*, 1908: 430).

Nietzsche gondolkodásában a számos létező áttekinthetetlen, számbavehetetlen ugyan, de nem végtelen. Az idő az, ami végtelen, és ebben az időbeli végtelenségben az élő és élettelen minden lehetséges eseménye megtörtént már egyszer, és végtelen sokszor ismétlődik majd a végtelen időben:

„Az örök világa nem tűr nyugalmi helyzetet: mert különben már elérte volna, és a lét órája állna. (...) Ember! Minduntalan megfordítják egész életedet, mint egy homokórát, és az minduntalan ugyanúgy leperreg – egy

nagy percnyi idővel közben, míg minden feltétel, amely létrehozott téged, a világ körforgásában újra és újra találkozik.” (Idézi Safranski. (Safranski 2002:210-211)

Az idő örök körforgása Nietzsche korai, „Fátum és történelem” című művében megfogalmazódik. Időképeinek metaforája a világóra.

„Nincs vége soha az örök változásnak? (...) Óráról órára halad tovább a mutató, hogy tizenkettő után újrakezdje járását, új világszakasz kezdődik.” (Idézi Safranski. (Safranski 2002:206)).

Schopenhauer nyomán az örök visszatérés gondolatával Nietzsche arra tesz kísérletet, hogy eltéphetetlenül összekösse az időt az örökkévalósággal. Ennek előfeltétele: kozmikus érzni, érintkezésbe lépni az irdatlan (tagolatlan) végtelennel. Élünk úgy, mintha minden pillanat örök volna, mert örökké vissza fog térni:

„Nyomjuk rá életünkre az örökkévalóság képmását! Ez a gondolat többet tartalmaz, mint minden olyan vallás, amely elveti ezt az életet mulandósága miatt, és arra tanít, hogy tekintetünket egy meghatározatlan másik életre vessük.” (Idézi Safranski. (Safranski, 2002:213))

Nietzsche szerint az örök visszatérés gondolatát végiggondolni, és arra igent mondani az igent mondás legerősebb, az emberfeletti emberre jellemző formája: igent mondás nemcsak az életre születésre, hanem a halálra is, mégpedig az újra meg újra-meghalás értelmében.

„Hát ez – ez volt-e az ? – ezt mondom majd a halálnak – nosza akkor! Még egyszer!” (Nietzsche 1908:428).

Kierkegaard az embert folyamatnak látja, olyan mozzanatok egymásutánjának, amelyekben a véges és a végtelen szintézise megvalósul, ami maga lesz a beteljesült pillanat. Így az ember mélyen történelmi lény, akinek létében megjelenő én-időbelisége, kifeszítettsége haláláig tartó alapvető önkonstituáló eleme. A lét – az emberi egzisztencia – tehát a véges és végtelen, az időbeli és az örök szintézise. Az időbeli és az örök azonban egymást kizárják, az idő végtelen egymásutániságként felfogva, tartalmatlan és üres. Lényegében azonos a semmivel, hiszen a múlt már nem lehet igaz idő, mert azt tartalmazza, ami már volt, tehát már nincs. A jövő pedig azért nem lehet valós, mert még nem létezik. Ebből adódóan az igazi idő csak a jelen lehetne. Ez azonban azért lehetetlen, mert a végtelen jelen már maga az örökkévalóság, ami szintén lényegéből adódóan nem lehet idő.

A 19. századi életfilozófiában Kierkegaard megközelítésében az egzisztencia az egyes ember legbenső, megragadhatatlan, személyes magja., az „én”, amely nem valami végesség és végtelenség az azonosságban, hiszen sem a végesség sem a végtelenség maga nem valós ebben a felfogásban, hanem az én az egyes viszonya ahhoz, ami sohasem adott.. Az én készenlét a viszony nélküliség elhárítására. Az ember az, aki ezeket a nem szintetizálható összetevőket életével szintetizálja. Ebből ered az örök ellentmondás; időben élve az örökkévaló megragadására törekszik. Az idő és az örökkévaló egymást kizáró ellentétét az ember a pillanat, a „csodálatos lényeg” által tudja összekapcsolni, amely a tartalmatlan időt egy pillanatra jelenné változtatja. Ennek

helye a mozgás és a nyugalom között található, és az nem is az időben létezik. A pillanatnak az ad tartalmat, hogy lényegében nem az időhöz tartozik, hanem az örökkévalóság egy atomja. A pillanatban egyszerre van jelen örök és az örökkévaló jelen. Legmélyebb értelemben az igazság nem más, mint maga ez az egyidejűség. Mivel azonban a természetben és a külvilágban ilyen pillanat nem található, annak nincs valódi ideje. Ebből adódóan az idő mint szubjektív, minőségét tekintve dialektikus kategória, csak az ember számára létezik. (v.ö. Suki 1982:31).

A 20. század első felének nagyhatású gondolkodója, *Henri Bergson* a tér és idő kérdéseit vizsgálva lényeges különbségeket tételez köztük. Míg a tér adott, a tér van, addig az idő nincs, nem adottként van, hanem újra és újra teremődve lesz. Bergson a térhez és az időhöz sajátos emberi képességeket rendel. Felfogásában az értelem a térhez kapcsolódik, a térhez, amelynek tárgya szilárd, anyagi jellegű, ezért ezen a területen képes az emberi értelem arra, hogy igaz és helyes ismereteket szerezzen., mivel ez az anyag lényegéhez tartozó. Bergson szerint az idő egyetlen oszthatatlan folyam, így az idő „levés”, valamivé válás. Az értelem azonban nem képes megragadni a valós időt, a tiszta tartamot, nem lévén rá eszközünk, hanem csak a tér módján való: „igazában a tartam nem mennyiség, mihelyt mérni próbáljuk, öntudatlanul a teret tesszük helyébe.” (Bergson 1923:116) Bergson a tér alapvető jellemzőjeként annak homogenitását tekinti, ezzel szemben az idő specifikumaként azt emeli ki, hogy az idő nem homogén, és nem visszafordítható. Minden időpillanat valami új, minden egyes pillanat egyszeri és megismételhetetlen. Időfelfogása lényegét tekintve is különbözik a természettudományos időfelfogástól:

„Mikor szemmel követem az óra lapján a mutató mozgását, mely az inga lengésének felel meg, akkor nem tartamot mérek, mint az emberek hinni látszanak; csak egyidejűségeket számolok, s ez egészen más. Rajtam kívül a térben soha sincsen egyéb, mint a mutatónak s az ingának egyetlen helyzete, mert a múlt helyzetekből nem marad semmi. Bennem az eszméleti állapotok szerveződésének kölcsönös egymásba-hatolásának folyamata megy végbe, amely az igazi tartamot alkotja.” (Bergson 1923:117)

„Tehát mindenekelőtt a mozgás közvetítésével történik, hogy a tartam homogén közeg formáját ölti, s az idő a térbe vetítődik.” (Bergson, 1923:126)

Amikor az értelem az időt vizsgálja, akkor csupán a térbeliség megfelelő formáit transzponálja az időre. Felszabdálja, és mérhető egységekbe tagolja, ezáltal azonban elsiklik az idő lényege fölött.

A fenti filozófiai gondolatok mögött, részben azok előkészítőjeként a 19. század második felében a geometriai személet gyökeresen átalakul. Lobacsevszkij, Bolyai, Gauss, Riemann munkássága nyomán megszületik a nem euklideszi geometria, amely megalapozza a század számos fontos tudományos eredményét. A fizikában Planck kvantumelmélete (1900) és Einstein relativitáselmélete (1905, 1916) jelenti a fordulatot, majd a hullámmechanika (de Borglie, Schrödinger, Dirac), a kvantummechanika és a magfizika hatására gyakorlatilag megrendültek a hagyományos természettudományos személet alapjai: Új megvilágításba került az anyag fogalma, és mindinkább érintkezésbe került az energia fogalmával. A modern asztronómiának a „galaxisok

szökésével”, a „világegyetem tágulásával” kapcsolatos felfedezései a világról alkotott felfogást radikális mértékben változtatták meg. (Németh, 2004:90)

„A hullámmechanika és a kvantumfizika megjelenése óta világegyetemünk már nem engedelmeskedik megváltoztathatatlan törvényeknek. Nincsenek többé igazi törvények, és egy végleges meghatározhatatlansággal találjuk szembe magunkat.” (Baudrillard 2000:54)

A 20. század fizikájának elméleti megalapozására Einstein relativitáselmélete és a kvantumfizika volt döntő hatással. Mindkettő látványos eredményekhez és mélyebb megértéshez vezetett. Filozófiai interpretálásuk azonban rendkívül sok vita forrása, s új megvilágításba helyezi azokat a klasszikus kérdéseket is, mint a tér és idő fogalma, a világ végessége vagy végtelensége, az okság, a determinizmus vagy a tudat és a valóság kapcsolata. Míg korábban a fizikusok csak térben és időben végtelen világegyetemet tudtak elképzelni, az einsteini relativitáselmélet lehetőséget adott véges modellek kidolgozására is. Einstein relativitáselmélete a 20. század elején különös kapcsolatot tárt fel a tér és az idő között.

„Két egymástól távoli esemény közül nem mindig dönthető el egyértelműen, hogy melyik történt korábban, így maga az idő nem képes sorba rendezni a világ eseményeit.” (Király 1989:48).

„Egy esemény abszolút múltjához mindazok az események tartoznak, amelyek azt befolyásolhatják, abszolút jövőjükhöz pedig mindazok, amelyeket adott eseményük tud befolyásolni. A kettő között a térbeli távolság növekedésével egyre nagyobb időbeli hézag van.” (Király, 1989:49)

Az ebben az értelemben vett abszolút múlt és abszolút jövő hézagába eső eseményeket korábbinak is, későbbinek is tekinthetjük kitüntetett eseményünkhöz képest attól függően, hogy milyen vonatkozási rendszerben tekintjük őket. Különböző rendszerekből nézve az események térbeli távolsága is megváltozik. Az 1920-as évek csillagászati megfigyelései vezettek annak megállapítására, hogy a távoli galaxisok annál gyorsabban távolodnak tőlünk, minél messzebb vannak. (Király, 1989) A relativitáselmélet a téridő fogalom kapcsán világossá teszi, hogy a téridő nem passzív színpada az eseményeknek, hanem az anyag fizikai jellemzői, tömege, energiája, mozgásállapotai maguk is alakítják, formálják a tér geometriai szerkezetét. (Horváth, 1998:71)

„A nagy sebességek a tér és idő eltörlésével összebékítik a semmit és a valóságot, az űr tágasságával helyettesítve ez utazás egzotizmusát, amint ezt teljes bizonyossággal tudták olyanok, mint Heine, akik éppen a tér és idő megszüntetésében látták a technika végső célját.” (Virilio 2000:78).

A 20. század második világháború utáni „lét”-filozófiái (Jaspers, Heidegger, Sartre, Gabriel Marcel, Husserl, Buber) szakítanak a 19. század pozitivistá emberképével, ezzel együtt a pozitivistá racionalista időfelfogás értelmezéseivel is. Azt az egzisztencialista nézőpontot viszik tovább, amelyre legjelesebb képviselőivel – Kierkegaard-al, Schopenhauerrel, Nietzsche-vel, és Bergsonnal – utaltunk.

Az egzisztencialista felfogás a modern ember alapvető létállapotát – a szorongást, mint a létezés alapélményét, a magányt, az emberlét feloldhatatlan tragikumát – jeleníti meg. A racionalista és idealista emberképpel egyaránt szakítva az egzisztencializmus ember „konkrét személyes” és „világban való jelenlétét” vizsgálja. Ezáltal a konkrét történelmi megértés antropológiai kategóriává válik, amelyen keresztül kibontakozik a világ fenomenológiai értelmezése.

Az idő legteljesebb filozófiai elemzését a 20. századi fenomenológia jeles képviselője, *Edmund Husserl* kísérelte meg. Nagy formátumú belső időtudat fenomenológiája Szent Ágostonnak a lélek hármas működéséről szóló gondolatát viszi majd tovább a visszatartás (retenció), felajánlás (prezentáció) és várakozás (protenció) fogalmában összegezve. Husserl a visszatartás alatt azt a képességet érti, hogy a lélek megtartsa az emléket a múltnak, ami már nincs többé. A felajánlás azt a képességet jelenti, hogy a lélek megtartsa az emléket a jövőre való várakozásnak. Husserl fenomenológiai elemzése az objektív időtudatnak, – amelynek jellemzője a tárgyak és események elmozdíthatatlan helyen történő lokalizálódása – az élmények időbeliségének belső tudatához fűződő kapcsolatát vizsgálja. Az időbeli élmények elsődleges szintje az érzet aktuális „mostja”, a jelentudat, mint minden múltbeli és jövőbeli élmény megjelenítésének helye. Ez a jelen nem pontszerű. Kiterjedése van, amely segít abban, hogy az éppen elmúltat még megőrizzük a jelenben (retenció) és várjuk a hamarosan eljövendőt (protenció). A jelenlegi Most a retenciók sorával kötődik a múlthoz, amelynek az valaha a „jelenlegi mostja” volt. Ez a retenciós lánc, mintegy „lesüllyedt jelenként” megőrződve biztosítja az emlékezés során a múltbeli eseménynek a maga helyén történő megtalálását, illetve sikeres visszaidézésének lehetőségét. (Kunzmann és tsai. 1993:193).

Husserl az folyó ősi metaforájával az idő transzcendens jellegét igyekszik megragadni:

„Sok folyamot találunk, amennyiben az őserzetek sorozatainak sokasága veszi kezdetét és ér véget. Mindazonáltal találunk egy összekötő formát is, amennyiben ezek számára nemcsak a mostból a már-nembe való átalakulás, valamint a még-nemből a mostba való átalakulás törvénye áll fenn, hanem sokkal inkább valami olyasmi, mint a most közös formája, egy egyáltalán vett hasonlóság a folyam módozatában.” (Husserl 2002:93).

Heidegger szerint az időről idői módon kell beszélni. Álláspontja szerint sokféle idő létezik. Plasztikus megfogalmazásában az idő idők által szabdalva. Heidegger felfogása szerint az idővel mindenekelőtt a változó létezőkben találkozunk, vagyis abban, ami változó módon létezik.

„Ha az idő a maga értelmét az örökkévalóságban nyeri el, akkor onnan kiindulva kell megértenünk is.” (Heidegger 1992:27)

Vagyis a vizsgálódás iránya: az örökkévalóság felől tart az idő felé. A kérdés aktualitásáról szólva azt mondja, hogy az idő iránti érdeklődést saját korában a fizika fejlődése keltette fel, s a továbbiakban az időmérés kérdését érinti. Az időmérés feltételeként állítja, hogy az idő csakis azért, abból a feltevésből fakadóan válik mérhetővé, hogy homogénnek konstituálódik. Az egyneműsítés gesztusában ugyanakkor az időnek a térhez való hozzáidomítását látja. Az einsteini relativitás-

elmélet alapján felveti, hogy ha igaz az, hogy nem létezik abszolút tér, hanem a tér csupán a benne lévő testek és energiák által létezik, akkor igaz kell hogy legyen az is, hogy abszolút idő sincsen, s ekkor az idő csupán a benne lejátszódó események következtében áll fenn. Ilyenképpen az idő az, amiben az események lejátszódnak. Ez a (fordításban tükröződő) megfogalmazás megerősíti, hogy az idő gyakran tartály metaforaként használatos a nyelvben, amint erre a -ban, -ben helyrag is utal (Szili 2005).

„Az idő valami olyasmi, amiben egy most-pont tetszőlegesen rögzíthető úgy, hogy két különböző időpontból az egyik mindig korábbi lesz, a másik pedig későbbi.”

A most-pont mint most mindig egy későbbi lehetséges korábbija. Az idő nem más, mint lefutás, és ennek a lefutásnak a stádiumai egymással a korábban és a későbbben viszonyában állnak. Minden korábbi és későbbi egy most-ból határozható meg, amely mint most önmagában önkényes. Az idő alapformája Heidegger értelmezésében nem a jelen, hanem: *„Az idő fenoménje a jövő.”* (Heidegger 1992:41).

„Legvégső lehetőségében az ittlét nem az időben van, hanem maga az idő.” Összegzésképpen azt állítja, hogy az idő maga az ittlét (dasein), amit még tovább finomít azzal, hogy az ittlét ugyan az idő, de voltaképpen nem az idő, hanem az időiség (zeitlichkeit). „Az ittlét az én mindenkoriságom, ami azért képes jövőbe nyúló mindenkoriság lenni, mert előrefut a bizonyos, ám meghatározatlan elmúláshoz.” (Heidegger 1992:49)

Az így jellemzett jövőiség az időiség autentikus mikéntje, az ittlét létmódja. A mindenkori ittlétnek a maga előrefutásában kell tartania magát. Ekkor viszont kiviláglik, hogy az idővel való eredeti tevés-vevés korántsem a mérés. Mindaz, ami csak történik, a vég nélküli jövőből a visszahozhatatlan múltba pereg bele.

„Az időnek visszafordíthatatlanságként való meghatározása abban gyökerezik, hogy az ittlétet előzetesen megfordították.” (Heidegger 1992:46).

Ittléten (dasein) azt a létezőt érti Heidegger, amely létezőt a maga létében emberi életként ismerünk létének mindenkoriságában, a maga mindenkoriságában egészként. Az ittlét idő mindig a maga lehetséges időbeli létének egy létmódjaként létezik. Az idő Heideggernél valódi principium individuationis. Az idő mint autentikus idő az individualizáció elve.

„Ennek az individualizációnak az a sajátossága, hogy ... lever minden kivételt. Úgy individualizál, hogy közben egyenlővé tesz.” (Heidegger 1992:50).

Az 1924-es marburgi előadás végére a „Mi az idő?” kérdése szándékosan azzá a kérdéssé alakult, hogy „Ki az idő?” Mi magunk vagyunk az idő? – teszi fel a kérdést Heidegger előadásának végén. Avagy még közelebről: én vagyok-e a saját időm? S amint Heidegger állítja, ezáltal jutok az időhöz a legközelebb.

A modern ember világba-vetettségét legteljesebben talán Heidegger fogalmazza meg. Ezzel kapcsolatos alapvető munkája a „Lét és idő” az emberi lét (jelenvalólét) vizsgálatára vállalkozik. Ez feltétlenül új megközelítés és filozófiai alapállás annyiban, hogy Heidegger szerint a korábbi filozófiai gondolkodás mindig az egészben vett létezőre, illetve a legmagasabb rendű létezőre, Istenre kérdezett, de nem a létre magára, ami által pedig minden létező létezővé válik. A lét megközelítésének egyetlen járható útja – mint mondja, az emberi lét – a „jelenvalólét” – vizsgálata, mert minden létező közül az ember az egyetlen, aki saját létezését – még ha csak homályosan is – megérti. Heidegger lételméletének ez az ambíciója a „Lét és idő” előszavában így fogalmazódik meg:

„Az itt következő tanulmány célja a »lét« értelmére vonatkozó kérdés konkrét kidolgozása. Ezt megelőzően azonban értelmeznünk kell az időt mint azt a horizontot, amelyen belül a létmegértés egyáltalán lehetséges.” (Heidegger 1989:86).

A „Lét és idő” az emberi létszerkezet ontológiai alapjainak, a „világban-benne-lét”, az emberi jelenvalólét alapszerkezetének leírása. Az emberi jelenvalólét az akarás hatóköréből kivont meghatározottságba, felcserélhetetlenségbe való belevetetés. A jelenvalólét bele van vetve mintegy a maga „Itt-jébe”. A világban való jelenvalólét létmódja az aggodás – a gond. A jelenvalólét létmódja a gondban-lét, a „gondozás”. Mivel az ember léte, a jelenvalólét a halál-felé-való-lét, az emberi létnek erről kell gondoskodnia. Ez a gondoskodás, minden emberi tevékenység kiindulópontja, amely arra kényszeríti az embert, hogy indítékait abban keresse, ami már elmúlt, a volt felé fordulva, a múlt által ismerje fel saját lehetőségeit. A jelenvalólét halálhoz viszonyuló lét. Egzisztenciális súlyát a saját halállal, mint abszolút határral történő találkozás adja, amely felszólítás a tulajdonképpen és tulajdon életre, a „mindenkori enyémvalóságra.” Heidegger értelmezésében a halálnak ez a felelősségteljes szemlélete az a kulcs, amely feltárja az időt, az időbeliséget, mint az emberi lét alapját, határát és horizontját. Az időbeliség a jelenvalólét alapeseménye, de gondjának megalapozója is egyben. Az emberi egzisztencia kiállás a semmibe, s az emberi lét alaptapasztalata az ebből adódó szorongás.

Ember nélkül nincs idő, mert az idő csak azáltal van, hogy az emberi szellem a maga emlékezésével jelenvalóvá teszi a múltat, várakozásával pedig jelenvalóvá formálja az eljövendőt. Az ember történetisége abból ered, hogy nem tud feloldódni saját jelenében, hanem a világban való tevékeny létében a múlt által motiváltan és a jövőre tervezően előre vetve él. Heidegger értelmezésében a történelemnek lényegszerűen a jövőben vannak a gyökerei. Az emberi jelenvalóléte teremti meg a történelmet is:

„A jelenvalólét történetiségének analízise megkísérli, hogy megmutassa: ez a létező nem azért »időbeli«, mert a »történelemben áll«, hanem fordítva, csak azért egzisztál történeti módon, s csak azért képes így egzisztálni, mert léte alapjaiban időbeli.” (Heidegger 1989:606).

Lévinas Heidegger gondolataira reflektálva úgy ítéli meg, hogy a lét létezővel szembeni elsőbbségét állítani annyit tesz, mint eleve a filozófia lényegéről nyilatkozni. Ez az ambíció ugyanakkor Levians kritikai fenntartása szempontjából az etikai viszonyt a tudásviszonynak rendeli alá azáltal, hogy a valakivel, egy létezővel való viszonyt

alárendeli a létező létével való viszonynak. Mint mondja, az alárendelés személytelenségénél fogva teszi lehetővé a létező megragadását. (Lévinas 1999:28) Azt a konzekvenciát fogalmazza meg, hogy a Lét is idő lényegében egyetlen tétel állítása. Interpretációjában az a tétel úgy szól, hogy a lét elválaszthatatlan a lét megértésétől, amely mint idő pereg, a lét pedig eleve a szubjektum megszólítása (Lévinas 1999:28).

Ez az a szál, amelyet Lévinas továbbvisz, és ontológiája egyik központi kategóriájaként bevezeti az arc fogalmát. Az arc fogalma a létező filozófiai elsődlegességét jelöli a léttel szemben, és lehetővé teszi végül a közvetlen fogalmának leírását. (Lévinas 1999:35)

„Azt a módot, ahogyan a Más megjelenik, meghaladván a Más ideáját bennem, ténylegesen arcnak hívjuk.” (Lévinas 199:33)

Ez a mód nem abban áll, hogy a Más témává válik tekintetem előtt, hanem, hogy a Másik arca minden pillanatban lerombolja és meghaladja a neki megfelelő ideát. Az arc a kortárs ontológiával ellentétben Lévinas szándéka szerint olyan igazságfogalmat hoz, amely nem egy személytelen Semleges felfedése, hanem, mint mondja, kifejeződés. Ebben a kifejeződésben (elementaritásban?) a létező áttör a lét minden takarásán és általánosságán, a létező felfedi magát, mintegy, a lét megnyílásában. (Lévinas 1999:33) Ennek ellenkezőjét állítani Lévinas szerint azt jelentené, hogy sohasem vagyunk közvetlenül együtt a létezővel mint olyannal. Felfogásában az abszolút módon Más – a Másik. (Lévinas 1999:22), a közvetlen pedig maga a szemtől-szemben. (Lévinas 1999:35.) A közvetlen egyszersmind megszólítás, úgymond, a nyelv felszólító módja. (Lévinas 1999:34) Felfoghatjuk a nyelvet cselekvésként, viselkedési mozzanatként is, ekkor azonban a nyelv éppen a nyelv lényegét, az arcban feltárulkozó és feltárlt egybeesését zárjuk ki (Lévinas 1999:48).

Heideggerrel vitatkozva Lévinas leszögezi, hogy nem a lét végessége alkotja az idő lényegét, hanem ellenkezőleg, a végtelenje. (Lévinas 1999:243) A Végtelen ideájának kartéziánusi felfogásával szemben, amely olyan léttel való viszonyra utal, amely teljesen külsődleges az azt elgondolóval szemben, Lévinas érvelésében a Végtelen ideája a szubjektivitásban teljeseedik be. (Lévinas 1999:10) Az Énből kiindulva lehet eljutni a Végtelen ideájához (Lévinas 1999:34), az Énből, amely – par-excellence azonosság, az azonosulás műve. (Lévinas 1999:20) A pszichikum – esemény a létben. (Lévinas, 1999:36) A léttől való távolság, amelynek révén a létező igazság szerint létezik, mint idő és tudat áll elő (Lévinas 1999:241).

„A lét az idő révén voltaképpen még nincs; ezáltal nem összekeveredik a semmivel, hanem távol tartja magától.” (Lévinas 1999:37)

Hogy lehetséges a logikai rendtől különböző időrend, hogy egyetlen lépésen belül több mozzanat különböztethető meg, hogy egyáltalán, valamiféle lépés történt, ez maga az elkülönülés ténye. Hogy mindent egybevetve létezik időrend és létezik időbeli távolság, mindez a metafizikus és metafizikai ontológiai elkülönülését fejezi ki. (Lévinas 1999:37).

A végtelen lét mint idő áll elő, de nincs folytonosság a létben. Az idő nem folytonos – állítja Lévinas, s az egyik pillanat a másikból nem megszakítás nélkül, extázis révén születik. Az idő legfőbb eseménye Lévinas rendszerében a feltámadás, a

valódi időbeliség pedig az, ahol a végleges nem végleges. (Lévinas 1999:243-244) Az idő immár nem a lét egységének felfoghatatlan szétszóródását fordítja le okok és okozatok látszólagos sorozatába, hanem valami újat, abszolút újat ad a léthez. „Az idő a végleges nem véglegessége, a beteljesültnek mindig újakezdődő mássága, ennek az újakezdésnek a »mindig«-je.” (Lévinas 1999:243) (Lévinas bár nem a posztmodernhez sorolható, Heideggerrel való vitája okán tárgyaljuk itt.)

A 20. század – fenti szerzők munkáiból is érzékelhető alapvonása, hogy a modern ember 19. századi optimizmusát mélyülő válságok és ismert történelmi kataklizmák nyomán egyre inkább a fokozódó csüggedés, a pesszimizmus váltja fel. Korjellemzővé válik a kiüttlanság érzete és az ebből fakadó nihilizmus, s a válaszreakciók sorában olyan magatartás- és kifejezésformák kerülnek előtérbe, mint az irónia, a rezignáció vagy önpusztító konfrontáció. A fenyegetettség reális alternatíváival már-már hétköznapiságént szembesülve a szorongás ezredvégi szorongásként társadalomlélektani és metafizikai értelmezést nyer. A globalizációval az eredetileg elszigetelt válságtünetek szinergiája, egymást erősítő hatása is érvényre jut, s első ízben a 20. század veti fel létfeltételeinek totális megsemmisítését nem pusztán a gondolatkísérlet szintjén. Az apokalipszis a szó eredeti, kinyilatkoztatás értelmében az ezredvég millenarista elgondolásaiban sajátos időszemlélet hordozójává válik. Megfordítja az időt abban az értelemben, hogy az ezredvégi várakozásban az idő számontartása visszaszámlálás jelleget ölt (Baudrillard 2000) s a popularitás szférájában a „Mennyi van még hátra, vajon mi van még hátra?” hangoltságot teremti meg. Ez a hangoltság egyszerre örömteli, karneváli, és egyszerre baljós.

„Már nem várunk új feltámadásra, csak az évezred szimbolikus határnapjára, a 2000-es évre, mint az egyetlen végzetes nem-eseményre. Mágikus várakozás ez, maga is évezredes, várakozás Krisztus El Nem Jövetelére. Várakozás közben mindenki besáncolja magát – egyre növekvő dermedtségben, kollektív katatóniában várakozunk, és a szemünket a visszaszámlálóra szegezzük.” (Baudrillard 2000:17)

Majd a történelemről szólva Baudrillard így folytatja:

„Csakhogy a felfüggesztett várakozás pillanata teljesen üres, mintha az egész 20.század kiürült volna ebben a néhány évben, mintha önpusztítóan felülvizsgálta volna minden követelését, míg végül saját történelmének nyomait is eltörölte.” (Baudrillard 2000:18).

A posztmodern szerzők, Lyotard, Foucault, Baudrillard, Virilio, Derrida az ipari társadalmak korának végéről, a történelem végéről beszélnek, a modern társadalmakra jellemző intézmények sőt a jelentés kiüresedéséről, s úgy látják, hogy ez mint a paradigmaváltás nemcsak a tudomány és a filozófia, hanem az esztétikai megközelítés, a kulturális élet, a művészi teljesítmények és a mindennapi élet területén is lezajlik.

Miként Lyotard írja „A posztmodern állapot” (La condition postmoderne 1979, magyarul: 1993) című munkájában, a tudás státusa megváltozott, amikor az európai társadalmak az ún. posztindusztriális, a kultúrák pedig a posztmodern korba léptek. A korábbi társadalmak mozgatója az a feltételezés, hogy a történelemnek formája van, „teljesítőképesseggel” rendelkezik, „valamilyen irányba halad”, és ez „fejlődést” eredményez. Lyotard szerint ez az eszme összeomlott, nincsenek többé nagy

„elbeszélések”, közös legitimációval rendelkező, átfogó történelem- és fejlődéskoncepciók:

„Végőskig leegyszerűsítve, a »posztmodern« a nagy elbeszélésekkel szembeni bizalmatlanságban határozom meg. Ez a bizalmatlanság kétségtelenül a tudományok fejlődésének eredménye, de ugyanakkor fejlődésük előfeltétele is.(...) Az elbeszélő funkció elveszti működtetőit, a nagy hőst, a nagy veszélyeket, a nagy utazásokat és a nagy célt.” (Lyotard 1993).

A posztmodern gondolkodás legfőbb motívuma a modern kor nagy, egyetemes tudományos koncepcióinak, ezen belül annak az érvényességre és az igazságra vonatkozó átfogó igényének tagadása, hangsúlyozva, hogy sem a fejlődésnek, sem a történelemnek nincsenek elfogadott és igazolható általános érvényű fogalmai. Ehelyett számos különböző történelem- és tudásforma, a tudomány által is elismert számos különböző, értékrend és orientáció létezhet. Ebből adódóan a posztmodern gondolkodás alapvető sajátossága a sokféleség, a teremtő, kísérletező elgondolások (élet-, társadalom-, tudás-, művészi kifejezési formák) világértelmezésének kizárólagosság nélküli pluralizmusa és az irántuk tanúsított elfogadó tolerancia:

„A posztmodern tudás nem egyszerűen a hatalmon lévők eszköze. Finomítja a különbségek iránti érzékenységünket, és erősíti az összemérhetetlenség iránti türelem képességét. Alapelve nem a szakemberek azonos lényegűsége, hanem a felfedezők paralógiája.” (Lyotard 1993:10).

A posztmodern szemléletet olyan nyitott attitűd együttesként is felfogható, amelyet; a pragmatizmustól, az egzisztencializmustól, a marxizmustól a pszichoanalízisen át a feminizmusig, a hermeneutikáig, a dekonstruktivizmusig és a poszttempirista tudományfilozófiáig bezárólag sokféle korábbi irányzat alakított ki. A posztmodern szemlélet alapvető közös vonásai; a valóság és a tudás plaszticitásának, állandó változásának hangsúlyozása. A valóság maga is képlékeny folyamat, az ember cselekedetei és vélekedései által folyamatosan formálódó „nyitott univerzum.”

A posztmodern állapot sokféle egymás mellett jelentkező életforma lehetőségének elfogadása, az identitás helyett az individualitás keresése, az egyén öntörvényűségének elismerése, készség egy adott személyiségen belül jelentkező különböző identitásformák megvalósítására, a mások individualitása iránti türelem és tolerancia. A posztmodern provokáció épp e parttalannak tetsző elfogadó attitűdben nyilvánul meg. Paradoxona, hogy miközben hevesen elutasítja a modern kor felvilágosodásban gyökeredző pozitivistá racionalizmusát és értelemfelfogását, éppen a modern kor egyik alapmotívumát, a szubjektum irányába tett fordulatot ragadja meg újra.

A posztmodern egyik jelentős gondolkodója Lyotard az időt szintén a lét és nem-lét problémájával hozza összefüggésbe. „Pontosabban arról az időről van szó, amely a létező kezdeteivel és befejeződésével s azzal a rejtéllyel áll kapcsolatban, hogy az entitás a létező létehez érkezik, és eltávozik ettől a léttől. Hogy tehát megjelenésében és eltűnésében szükségképpen a saját nem-létével áll viszonyban.” (Lyotard 1998:102) Lyotard a nem-létről mint viszony-nélküliségről beszél, s az időről úgy tartja, hogy az viszonyban áll ezzel a viszony nélküliséggel, vagyis az abszolútummal. Tanulmányának igazi tárgya nem a fizika túlélés, hanem, az a másik fajta túlélés, ami nem más, mint az

érzékenység a nem-lét iránt. A nem-lét iránti érzékenység leginkább a nyomok iránti érzékenységhez hasonlítható. A korábbi jelenlét nyoma fennmarad, habár szükségképpen megváltozik. Megváltozik azáltal is, hogy felidézetté válik. A tanú mindig rossz tanú, s a felidezés árulás véli Lyotard. „Egyedüli lehetősége a gondolkodásnak, hogy ne váljon a jelen árulójává, hogy minden létezőt megtagadjon, és kitartsa a melankóliánál.” (Lyotard 1998:106.) A múlt elárulása abban mutatkozik meg, hogy az a jelen, amely a mostani múlt, csupán volt, és ezért hiányként bukkan fel. Hiányként egy fontos módusza nélkül, az élet színei nélkül, még ha emlékezünk is rá. Ami feledésbe merül, az a valamikori jelen. Ugyanakkor *„lehetséges a jelen idő végleges elvesztésére való figyelem, vagyis a koncentráció annak halálára, ami volt.”* (Lyotard 1998:106).

A tárgyiasítás magában foglalja, konzerválja, és a soha már móduszába helyezi a régít, azonban az objektiváció által éppen most létrejött forma immár nem élő. Lyotard gondolatmenetében a túlélés mint semmi–el-nem-vesztés nyer kifejtést. A megtartás módjai úgy tűnnek, mint az integráció módjai, s Lyotard ennek különböző megközelítéseit adja. Az ember többféle értelemben is túlélő; egyrészt önmagunk halál-fenyegetettségét éli túl, másrészt túlélőként a másik ember halálának túlélője is egyben, harmadszorban túlélés az egyén halálát magában foglaló közösség létének túlélése is. „Az életben maradó” című tanulmánya (Lyotard 1998) a túlélő összetett perspektívájából úgy tekint az időre mint felfüggesztett időre, a még nem halál idejére.

„Miért hazudik nekünk az igazság?” – teszi fel a kérdést. (Lyotard 1998:107), a válasz egy paradoxon formájában fogalmazódik meg; a halál a születésben és az életben nyilvánul meg számunkra? Majd később így folytatja:

„Születésemet mások mesélik el, jövőbeli halálom más halálokról szóló történetekből vetül eléem, (...) s a másikhoz való viszonyulás is lényegében a jelen(lét)hez és a hiányhoz való viszony.” (Lyotard, 1998:108).

„Az értékek végzetével csak a forma végzetét lehet szembeállítani.” (Baudrillard 2000:10) A formák egymás után értékekké degradálódnak- állapítja meg Baudrillard, minthogy degradálódnak az esztétikába, erkölcsbe, ideológiába mint értékbe.

„A ránk leselkedő csapda, hogy mindenáron meg akarjuk őrizni az értékeket, pedig az igazi veszteséget a formák eltűnése jelentené.” (Baudrillard 2000:11)

Baudrillard „A vég illúziója avagy az események forradalma” című munkájában a végről mint a történelem végéről beszél, és abban az értelemben beszél erről, hogy az információs korszakban és a média uralta közegben olyan történelem- és eseményfelesleg állt elő, amely a valódi történelmi cselekedeteknek még a lehetőségét is megsemmisíti. *„Az események feltorlódnak és követik egymást, de nem hoznak létre új erőviszonyokat.”* Baudrillard a tegnapi kérdések helyfoglaló, kiszorító jelenlétéről beszél, tegnapi problémákról, amelyeket nem tudunk többé megoldani, de nincs eszközünk, arra, hogy helyet csináljunk az új eseményeknek, ezért a történelmet magát is recikláljuk, és megpróbáljuk újraélni a visszafelé pergő filmet (Baudrillard 2000:17). Felfogásában a történelem tulajdonképpen luxus. Olyan érvénytelenné váló kiváltság, amellyel a nyugati társadalmak kényeztetik magukat. A nyugati társadalmakon kívül eső világ kultúrái más privilégiummal rendelkezik, s ezt a privilégiumot Baudrillard

„sors”-nak nevezi, amelytől viszont a nyugati társadalom van megfosztva (Baudrillard 2000:32).

Baudrillard az idő paradox természetét abban ragadja meg, hogy a valóságos időt úgy értelmezi, mint ami az idő összes egyéb dimenzióját kétségbe vonja, megsemmisíti. A valóságos idő teszi lehetővé, mondja, hogy: minden eseményt a pillanatban magában aktualizáljunk. „Eltaszítja a múlt/jelen/jövő egymásutániságát, tehát az összes következményt. A valóságos idő valamiféle negyedik dimenzió, amelyben az összes többi dimenzió elenyészik, és felszívódik a jövő is (...) a múltnak sincs már benne ideje arra, hogy megtörtént legyen. Ez a bizonyos negyedik dimenzió pedig nem más, mint a virtualitás dimenziója, amely a valóságot helyettesíti. „A valóság pedig nem tud többé felszínre emelkedni, mert elsöpri a benyomuló virtualitás...”(Baudrillard 2000:44) „A valóság lassan eltűnik, de továbbra is rejtély marad.” (Baudrillard 2000:53).

Hasonló álláspontot jelenít meg *Paul Virilio* is „Az eltűnés esztétikájában”:

„A különféle médiumoktól diktált kollektív gondolkodás már arra irányul, hogy tagadja az érzések eredetiségét, és uralja az emberek világában való jelenlétet, olyan információkészletet szolgáltatva nekik, amelynek célja programozni az emlékezetünket.” (Virilio 1992:33)

Baudrillard szerint a virtualitás világában az elérhető valóság valójában valóság-effektus, a valóság eltüntetéséhez pedig éppenséggel saját interpretációjának erőszaka vezet. Ennek nyomán az eltűnő valóság átengedi helyét az ürességről szóló kérdéseknek és a valóság státuszát érintő kérdéseknek.

Virilio gondolatmenete szerint napjainkban a tömegtermelés veszi át az átmeneti rítusok szerepét, s azt is gondolhatjuk, hogy az egész civilizációnak az a végső törekvése, hogy a helyváltoztatásba (szállítmányozásba) helyezze az élet állandóságát. A technológia folyamatos jelenséggé téve az átmeneti rítust, végtelenítve az átmenetet és átmenetiség minőségét rendelve a létező formákhoz, egyúttal tartós állapottá teszi az érzékek működési zavarát. Ebben a zavarban a tudatos élet olyan ingázó utazássá redukálódik, amelynek szélső pólusai a születés és a halál, s amely redukció végét jelenti a vallásoknak és filozófiáknak. (Virilio 1992:66-67).

Összegezve: Az arisztotelészi felfogás az időről mint mozgásról, változásról beszél, és ez hosszú időre meghatározó elme marad az időről való filozófiai gondolkodásnak. Vizsgálódásunkban az idő létezését tételeztük, így figyelmen kívül hagytuk az idő tagadását, s az idő cáfolatának argumentumait. Az iskolai fogalmazások kutatása szempontjából mind az objektív, külső, mind a szubjektív, belső időnek jelentőséget tulajdonítunk, és figyelmet fordítunk a ciklikus és lineáris időértelmezésekre egyaránt. Az időbeli orientáció feltárásakor támaszkodunk az időt jelenként, illetve a jövő felől interpretáló filozófiai megközelítések sajátosságaira.

A kutató lehetőségeit is befolyásoló módon az időről való gondolkodás olyan fogalmi keretben zajlik, amely jellemző módon oppozícióra illetve dichotómiára épül. A dichotóm megközelítésből adódóan jönnek létre az idő fogalmi hasadásai; az idő abszolút versus relatív, objektív versus szubjektív, egyéni versus kollektív minőségének elhatárolása, életidő és világidő elkülönülése, aktív és passzív vonásának megkülönböztetése, amennyiben az idő mint lefolyás a személyes és szociális

tapasztalatokban és ideológiákban passzív módusában, mint „múlik” van jelen, aktív módusában pedig mint változás-változtatás nyer értelmet. A különbségtétel alapvető struktúraszervező elem, s maga a strukturálódás mint folyamat fogalmi, intézményi, társadalmi működésbeli elhatárolásokon egyaránt alapszik, következésképpen filozófiai, történeti, mentalitástörténeti szempontból, s a társadalom intézményeinek működésében is megragadható.

1.2 A társadalmi idő – időszemlélet és időkezelés, az időtudat története antropológiai és szociológiai nézőpontból

Ebben a fejezetben *Durkheim* felfogásából kiindulva az időt történeti-társadalmi konstrukcióként értelmezzük. Az egyes történeti korszakok időszemléletének vázlatos bemutatása azt a célt szolgálja, hogy érzékeltessük, a társadalmi időkezelés stratégiáit meghatározó mechanizmusok befolyásoló szerepét. Ennek keretében az idő homogenizálódásának, szubjektivizálódásának és profanizálódásának jelenségeivel, az időfelhasználás racionalizálódásának tendenciájával foglalkozunk majd. Az időmérés történetét elsősorban a társadalmi időszemlélet alakulása szempontjából tekintjük majd át. Elemzéseink során olyan fogalmi kiindulópontok rögzítésére törekszünk majd, amelyekre kutatásunk empirikus részében is hivatkozhatunk majd.

Az időbeliséget a különböző kultúrákban más-más módon élik meg, fejezik ki és értelmezik. Jellegzetesen eltér egymástól a ciklikus és a lineáris időértelmezést elfogadó társadalmak időszemlélete, múlthoz, jelenhez, jövőhöz fűződő viszonya. A legkorábbi koherens időértelmezések a mítosz elvont világtörvénnyé (logosz) történő átmenetében formálódnak, s feltételezhetjük, hogy az idő önálló, szubjektív valóságként való érzékelése szorosan összefügg a racionális világlátás térhódításával, amelynek megjelenése és fejlődése teremti meg a koherens időtudatot.

1.2.1 Az idő archaikus szemléletének néhány jellemzője

Az idő megjelenítésének legősibb formái a mítosz racionalitást hordozó, egyben szakrális elemekkel is felruházott, az időt a kozmikus rend „örökkévalóságával” érintkezésbe hozó módzatai. Az archaikus közösségek emberének életét az örök időként föléjük boruló csillagos ég, a szimbólumok, a rítus, a mágia, a földi világban uralkodó szabályok rendje határozza meg. (Németh, 2004) A embert az emberen túlra az égi mintához igazodó magatartás helyezi bele, és ezt a helyzetet szimbolikus módon, önmagukon túlmutató cselekedetei által tartja fenn. Az emberen túli modellek követését *Eliade* a vallási élet első számú jellegzetességének tekinti. (Eliade 2002:10) Rítusaival integrálja a közösség tagjait is ehhez a szimbolikus világhoz és részben a rítus erejével hozza létre és táplálja a közösségi kohéziót. Az egyes ember tevékenységei annyiban nyernek értelmet és jóváhagyást, amennyiben részesei a szakrálisnak, s követik az „idők kezdetén” kialakított ősi formákat. Az archaikus ember törekvése *Eliade* szerint a dolgok eredeti, ősi állapotának fenntartása. Igyekezik a közösség kialakulásának kezdetére, a kezdet időszakára jellemző helyzet visszaállítására irányul. Az újabb generációk szent kötelessége, hogy a közösséget eredendő, eredeti állapotában újítsák meg. Ez a megújítás olyan rítusokból áll, amelyek felidéznek és megerősítik a kezdet nagy eseményeit, azok megszentelt idejét, helyét, a teremtés körülményeit, végső soron szakralizálják magát a kezdetet.

Ezáltal az archaikus ember a mindenséggel kerül átélhető kapcsolatba. Közösségbe való betagozódása egyszersmind betagozódás egy kozmikus világrendbe. A kozmikus polaritások között Eliade megkülönböztet térszerkezetűeket (jobb/bal lent/fönt), időszerkezetűeket (nappal/éjszaka, évszakok), valamint a kozmikus élet folyamatait meghatározókat (élet/halál, vegetáció ritmusa). (Eliade 2002:278.) A kozmikus polaritások, a nemek közti és vallási dichotómiák antagonizmusuk ellenére gyakorta kölcsönösen feltételezik egymást, s végső soron az élet módozataiként jelennek meg. A polaritás ilyen módon egyfajta „rejtjel”, amelynek révén az ember feltárja az élet szerkezetét s egyben önnön léte jelentését. (Eliade 2002:278) A jelentéstelenség mint „szentség” felfedése, másként az emberi tapasztalatoknak értelmet adó, jelentéssel bíró világ tudata, mint a tudat struktúrájának elemeként felfogott „szentség” megtapasztalása, lényeges gondolkodásbeli következményekkel jár, amennyiben Eliade elemzése szerint a módszeres gondolkodás kiindulópontjának tekinthető. (Eliade 2002:10) A mitológiai és vallási világban minden teremtettség újratelemző önnön struktúráit. (Eliade 2002:277).

1.2.2 Az ókori időszemlélet jellemzői

A korai ókori magaskultúrákban, Asszíriában, Babilonban, Egyiptomban az égbolt üzeneteit tanulmányozó papok jól ismerték az idő múlását meghatározó, a kozmosz rendjét szabályozó magasabb erőket, azt a kozmikus rendet, amely az ember és az idő viszonyát is meghatározta. A kozmosz rendjéhez kapcsolódva az ember maga is megragadhatja önmaga valódi mértékét, és ezen keresztül tapasztalhatja meg a természetben uralkodó, át nem hágható univerzális, isteni rendet (Németh 2007:58).

Maga az asztrológia ciklikus időszemléleten alapul, periodikusan ismétlődő jelenségek képezik az alapját. A ciklikus szemléletben „az időkerék” körbefordul, és visszatér kiinduló pontjára, hogy ezzel egyúttal egy újabb periódus vegye kezdetét. Ezért mindaz, ami csak lesz, megtörtént már egyszer, s épp ez teszi lehetővé a jövőben bekövetkező események előrejelzését. A csillagászati ismeretek mitologikus gondolkodási formákban öltenek testet, s olyan időmérési egységekben is leképeződnek, mint például a Hold négy fázisán alapuló naptári hét. A babilóniai és kaldeus hagyomány legalább i.e. 410 óta hét bolygót tartott nyilván, bolygónak tekintve a Merkúr, a Vénusz, a Mars, a Jupiter, és a Szaturnusz mellett a Holdat meg a Napot is. (Galántai 2006:6) Ennek alapján az ókori rómaiak a bolygóknak megfelelő istenek nevét rendelték a napokhoz, majd ezt a hagyományt követték a germánok is. Csillagászati eredetű a nap kétszer tizenkét órára való felosztása is, amelyet a görögök Babilóniából vettek át, és a zodiákus, a tizenkét állatövi jegy mintája ismétlődik benne. Nagy a valószínűsége annak, hogy kezdetben az emberi gondolkodásra olyannyira jellemző dichotomizálás határozta meg az időhöz való viszonyulást is, és csupán a most meg a nem most kategóriái léteztek. (Galántai 2006:6) Feltételezhető továbbá, hogy az időmérés kezdeti technikái szintén dichotomizáláson alapultak. Késői, ám érzékletes példa erre, hogy a Korán szerint az első imát akkor kell elmondani, amikor a fekete gyapjút meg lehet különböztetni a fehértől.

Az időmérésnek egyben az időről való gondolkodásnak egy másik fejlődési foka az időbeli és térbeli viszonyok összekapcsolásából adódik. Galántai hivatkozik egy egyiptomi felírra, melyiken ez áll: „akkor találkozunk, amikor az árnyékok 16 (egyiptomi) láb hosszú lesz”, (Galántai 2006:7) A késő antik Sextus hosszú listát közöl arról, hogy milyen hosszúak az árnyékok az egyes napszakokban, és maga napóra is,

mint időmérő eszköz, melynek legkorábbi egyiptomi változatai i.e. 2050 körüli időre tehetők, azon alapul, hogy ha össze lehet kapcsolni egy meghatározott pillanatot az árnyék egy meghatározott hosszúságával, akkor lehetséges az idő múlását az árnyék hosszúságának változásával mérni. (Hozzávetőleges pontosságú napórája bárkinek lehet, hiszen a kezünkben megfelelő irányban tartott pálcika a napórához hasonlóan árnyékot vet a tenyerünkre, amint Jacob Koebel az időmérésnek ezt a „népi” eszközét 1532-ben leírja. (Galántai 2006:7).

Az efféle példák arra utalnak, hogy az idő meghatározott térbeli távolságokkal kapcsolódik össze, s hogy az idő közvetlen érzékelésének, érzékelhetőségének nehézségét a térbeli viszonyok elsődlegessége oldja fel. Annál kézenfekvőbbnek tűnik ez, mivel a filozófiai hagyomány, mindenekelőtt Arisztotelész Fizika című munkájától eredeztetve, az időt változásként, mozgásként tételezi, és ennek a felfogásnak életképessége, továbbélése a késői századokban is kimutatható.

Az ókori görögök felfogásában az időnek kétféle képzelet alakult ki. Az idő egyik formájában Kronosz, az isteni, az örökkévaló, a folyamatos idő, amelybe a bölcsesség helyeződik. Az idő másik típusa a Kairosz, az „alkalom”, a leleményesség ideje. (Németh 2004:16) Leleményességre pedig azért van szükség, hogy ne szalasszuk el a belépés pillanatnyi lehetőségét abba a másmilyen logikájú világba, amelyben nem érvényesek az igazság és illúzió, valóság és látszat fogalmai, s amelyet az „alkalomnak” nevezhető Kairosz nyújt. Az alkalom kitér az egyetemes elől, keretet nyitva a különbség számára, ami csak bizonyos pillanatban megfelelő. (Virilio 1992:25) A görög mitológiában az idő megszemélyesítésére irányuló törekvés mutatkozik meg a görög időisten Kronosz (a római mitológiában Szaturnusz) alakjában. Kronosz Uránusz és Gaia fia, a legifjabb titán, akinek uralmát saját fia, Zeusz dönti meg. Ismeretes a saját gyermekeit felfaló Kronosz képe, amely a keletkezés és az elmúlás törvényeinek való alávetettséget jeleníti meg. A görögök szerint létezik egy olyan igazságosztó hatalom (Diké), amely Kronosz rendje szerint meghatározza az élettelen és élő természet létezésének időtartamát. Az idő más ókori megközelítésben egy megtapasztalható, az embereken túlmutató igazság, a valódi egyenlőség megjelenítője. Jóllehet a görögök felfogásában az idő (Kronosz) túllép az emberi mértéken, a halhatatlanság, az öröklét (ajon) csupán az isteneknek adatik meg. Platón szerint az idő az égi szférák átalakulását méri és határozza meg az örökkévalóságot körkörös mozgásában utánozva. Az ókor végének gondolkodói – a pitagoreusok, sztoikusok, platonikusok – továbbá azt is feltételezték, hogy minden egyes időciklus, az „ajon” vagy „aevea” belsejében ugyanazok a helyzetek térnek vissza, amelyek a korábbi ciklusokban már jelentkeztek, és azok a későbbiekben újra jelentkezni fognak. A kozmikus időismétlődés az „anaküklószisz”, örök visszatérés. (Eliade 1987:101-102) Az ókori görög felfogásban az idő még nem felszabdalt, hanem irdatlan. Nem homogén, nem porciózható ki egyforma darabokban, nem rendeződik kronologikus egymásutániségbe sem. Az ókori mentalitás a jelen pillanataiban az önmagában beteljesülő, változatlan lét pillanatait ismeri fel. A térről és időről alkotott képzelet még nem válnak absztrakcióvá. A világot a sors irányítja, amelynek egyaránt hatalma van az emberek és az istenek világa felett, így abban nem marad hely a történelmi fejlődés számára. A római történetírók már jóval fogékonyabbak az idő lineáris folyamatai iránt, a történelem menetét már nem mitológiai kategóriákban, hanem valóságos történeti eseményekhez kapcsolják. Azonban a történelmet nem az emberiség drámájaként, nem úgy érzékelték, mint az emberi szabad akarat kibontakozásának terepét (Németh 2007:60).

Az egyén autonómiáját féltő megnyilvánulások a szabályozott idő kapcsán már az antikvitásban megjelentek. Amikor az ie. 3. században Róma városában bevezették a napórákat, voltak, akik azon keseregtek, micsoda zsarnokságnak vetették magukat alá az emberek, hogy immár nem a gyomor, hanem egy külső eszköz jelezi az étkezések idejét. (Goudsblom, 2005:28) A "technika uralmával" kapcsolatban nemcsak a modern időkben, hanem már az ókorban megfogalmazódtak fenntartások. Az efféle fenntartások mellett az időmérés korabeli technikai szintjén komoly szinkronizációs nehézségek is előálltak.

Az időmérés egységesítésnek nehézségeit jelzi például, hogy a Krisztus utáni első században Seneca úgy vélte, előbb jutnak egyetértésre a filozófusok, minthogy a napórák ugyanazt az időt mutassák (Goudsblom 2005:28).

1.2.3 A középkori időszemlélet meghatározó elemei

A középkor fénykorában az európai ember életét az egyház rendje határozza meg. A római pápa spirituális és világi uralkodóként magasodik a keresztény Európa emberei fölé. A kolostorokban élő szerzetesek és apácák életét, így az idő számítását is az egyházi szertartások, a liturgia imarendjének kánonja – (horae canonicae, horae regularis), a katolikus egyház papjai által végzett, hét időszakra osztott napi zsolozsma (Matitium, három nocturnussal éjfél után vagy kora hajnalban, Prima reggel öt vagy hat órakor, ezt követte három óránként a Tertia, Sexta Nona, majd a Vespera, végül a napot a napnyugta után tartott Completorium) – imaideje határozza meg. Az időszámítás, illetve a naptárrendszer Krisztus születési dátumára épül. A középkor embere még nem méri, nem is hajszoja, hanem cselekedeti által mintegy fenntartja az időt. Életvitelében a vallás szent ideje elhatárolódik a hétköznapi profán idejétől (Németh 2004:26).

1.2.3.1 Szakralitás és világiság a megélt időben

Az érett középkor falusi emberének időfelfogása Le Roy Ladurie elemzése szerint csak részben egyezik meg az egyházi időfelfogással. Fontos szerepe van a liturgiai imarendnek, s emellett az időmegszakítások jelzéséhez az étkezések rendje szolgál támpontul. Az idő jelzésére vonatkozó szóhasználatában különbözik egymástól a nappal és az éjszaka; míg a nappali időszakra inkább a liturgikus szóhasználat jellemző, az éjszakai időszak kronológiai szókinccse világi marad. (például naplemente után, első álom idején, első kakasszókor). Az év múlásának ritmusát a tizenkét hónap és a négy évszak adja, de azok nevét ritkán használják. Az évközi dátumok meghatározásához a mezőgazdasági munka fontos eseményeit – a vetés, aratás, szüret – időpontjait veszik alapul. A mezőgazdasági tevékenységek természetelvű ütemezése mellett a falusi ember kalendáriumában az időszámítás támpontjai egyre inkább az egyházi ünnepek – a szentek ünnepei, Mindenszentek ünnepe, Karácsony, Farsang és Nagyböjt, Virágvasárnap, Húsvét, Pünkösd, Nagyboldogasszony stb. – lesznek. A középkori ember életének alapvető ritmusát, a természeti rend fordulópontjaival szinkronban lévő ünnepek szabályozták. Az ünnep minden kultúrában valamilyen mélyebb gondolati, világnézeti tartalmat hordoz. Az ünneppé válás alapvető feltétele, hogy annak elemei ne csak az eszközök és szükségszerű feltételek világából, hanem az emberi létezés magasabb céljaiból, az eszmények világából származzanak. Az ünnep mindig szoros kapcsolatban áll az idővel. Az ünnep, mint az emberi kultúra elemi formája, nem vezethető le csupán a pihenés biológiai szükségleteiből. A pihenés, a munkaszünet önmagától nem válik ünneppé. Az ünnep a természeti (kozmikus), biológiai és történeti

idő valamely konkrét eseményéhez, illetve fontos fordulópontjaihoz kötődik. A középkor ünnepei szoros kapcsolatban állnak az archaikus világlátás lényegi elemét jelentő kozmikus életérzéssel. Az a meg nem szűnő körforgás, amely a természet és az egész világmindenséget áthatja, az ünnepekben egyszerre adja az időbeliség és az időtlenség érzetét. Időtlen, mint folyamatosan önmagába visszatérő mozgás és szüntelen újakezdés. Ugyanakkor időbeliség is egyben, mert ennek az időtlenségnek az egyéni lét szempontjából megszakítói, fordulói vannak, amelyek a létet mintegy beletagolják az időbe. A középkor hivatalos egyházi és állami ünnepei a fennálló rendet szentesítik, azt erősítetik, hangsúlyozva, hogy a létező világrend hierarchiájával, érvényes vallási, politikai, erkölcsi értékeivel és tilalmaival stabil, változatlan és örökkévaló (vö. Németh 2004:27-28).

A hétköznapi időérzék, annak tudatosítása és tudatos egyéni kontrollja, hogy éppen mennyi idő van, nem általános jellemzője a középkor emberének. Ebben a korban az idő számontartásának speciális intézményei vannak, s ezek között fontos szerep jut a település plébánosának, akinek többnyire már kalendáriuma is van, s aki szükség esetén megmondja, az év melyik napját írják éppen. (Le Roy Ladurie 1997:399-404) Mentalitástörténeti fejlemény tehát az időtudatosság tömegessé válása, a képesség, hogy el tudjuk magunkat helyezni az időben, s annak kényszerítő érzése, hogy mindig tudjuk, mennyi az idő.

Az időtudatosság kialakulása szempontjából említésre méltó, hogy a mechanikus órát eredetileg a kolostorok számára találták fel a 13. század vége felé. Az idő számontartását a késő középkori egyház szerzetesei kezdik gyakorolni és tanítani. (Steward 2001:47-48) A mechanikus időmérés elterjedése Angliában a 14. századtól kezdődően követhető nyomon. Az itáliai városokban szintén a 14. században jelenik meg a mechanikus óra. Feljegyezték, hogy Giacomo Piacenza, milánói csillagász ágya mellett már 1463-ban ébresztőóra állt. (Burke 1999:185) Ugyanezidőtájt, 1500 körül, a nürnbergi Erhardt Etzlaub a római zarándoklatra indulók számára olyan térképet készített, amely a távolságokat „hiszekegyekben” adta meg.

A mindennapi életben egészen az újkorig kielégítő volt valamely ismert esemény tartamával mérni az időt. Lucien Febvre francia történész jelzi, hogy például a 16. századi Franciaországban az időről még mindig bizonytalan felfogás él: az időt a „avé”-ban adják meg, ami egy „Üdvözlégy Mária” időtartamának felel meg. Az 1647-es chilei földrengésről pedig feljegyezték, hogy az két hiszekegynyi ideig tartott. (Thompson 1990:63) Az időmérés liturgikus eredetű és mechanikus egységei egyidejűleg is jelen lehettek, s nem egyik napról a másikra váltották fel egymást.

Mindennapiság és szakralitás, a szakrális kiemelése és a napi tevékenységek rendje együttesen kaphatott kifejezést az ún. „harangidő” (Galántai 2006:7) használatában, amelyben az imádkozásnak és a munkálkodásnak szentelt idő, a véges földi életre való figyelmeztetés és az örökkévalóság ígérete egyaránt kifejezésre jutott. A földi élet végességére hangsúlyosan is emlékeztetnek a harangok „memento mori” (gondolj a halálra) felirata is.

A mindennapi élet profán időegységei elsősorban a munkatevékenységekhez, azok ütemezéséhez, belső időtartamához kötődnek. A paraszti társadalmakban határozza meg leginkább és őrzi meg legtovább az időmegjelölés a maga tevékenységorientált jellegét. Thompson ezzel kapcsolatban feladatorientált időmegjelölésről beszél

(Thompson 1990:65) példaként hozva a Délkelet-Ázsiában elterjedt „amíg egy sáska megsül” fordulatot. (Thompson 1990:63).

1.2.3.2 A falu és a város ideje

Nemcsak a szakrális és a profán, hanem a falusi és a városi életmód eltérései is megmutatkoztak az időkezelésben. A szukcesszív idő megjelenésével a 14. század végétől kezdődően az európai ember világából mind jobban kiszorul a hagyományos, nem homogén időfelfogás. Ebben a folyamatban sajátos regionális eltérések tapasztalhatók. Az idő érzékelése másképpen alakul a városokban, mint a falusi emberek világában. A falusi ember munkája a természet ébredésének idején, tavasszal kezdődik, és a termés betakarítását követően a tél a föld és az ember pihenni térését jelenti. A középkori városi polgár tevékenysége és életvitele nem függ annyira közvetlenül és olyan nagymértékben a természet ritmusától, mint a falusi emberé. A városi ember életét az imára hívó templom harangja és a városháza toronyórája egyaránt szabályozza. A város mesterséges, épített világa, a kézműves munka különböző munkaeszközei, szerszámai, berendezései és gépezetei egyben új világlátás hordozójává válnak. A kézművesnek ki kell jelölnie műhelye működési rendjét, és ütemeznie kell az egyes tevékenységek és műveletek egymásutánját. Az időfelhasználás racionalizálása a gazdagság, a gyarapodás forrásaként tűnik fel. A mechanikus időmérő eszközök megjelenése és elterjedése pedig létrehozza azokat a feltételeket, amelyek lehetővé teszik egy új időszemlélet stabilizálását, és ennek nyomán az idő egynemű, azonos minőségű, egyenlő egységekre felosztható folyamként történő értelmezését. Az idő egyre jelentősebb értékévé, a polgárosodó társadalmakban az anyagi javak forrásává válik. Az idő jelentőségének megnövekedése együtt jár a személyiség öntudatának átalakulásával, minthogy az egyéni teljesítményelvárások kifejezetté válása és a munkaidő elkülönülése ahhoz vezet, hogy ember kénytelen egyre inkább felfigyelni saját elkülönültségére, individualitására, és önmagát egyre inkább olyan módon kezdi értelmezni, mint aki a számára kimért, szabott időn belül, a konkrét időben meghatározható életút keretében bontakoztathatja ki önmagát. (Németh 2007:64, Gurevics 1974:131-132).

A „középkor alkonyát” Huizinga mint átmeneti kort jellemzi. Olyan időszakét látatja, amelyet az emberi élet kontúrjainak éles elkülönülése és mindennapokban lüktető feszültsége jellemez. A racionalizálódás említett jelei mellett ugyanakkor még minden eseményt, minden tevékenységet szertartásos, ünnepélyes formák vesznek körül. Az egyházi szertartások révén az élet jelentős eseményei, fordulópontjai; a születés, a házasság, a halál isteni misztériumként jelennek meg, és szertartásos elemek hordozói az élet legapróbb hétköznapi eseményei is (Huizinga 1979:7-8).

1.2.3.3 Tudomány- és technikátörténeti fejlemények

Ebben az ellentmondásos, átmeneti korban születnek meg azok a találmányok, amelyek gyökeresen megváltoztatják Európa szellemi arculatát; az iránytű, amely lehetővé teszi a világtengereken való hajózást, megnyitva ezzel a felfedezések korát, a löpor, a lovagság középkori hatalmi pozíciójának egyik megrendítője, a könyvnyomtatás valamint a keresztes hadjáratok révén elterjedő olcsó papír, amely biztosítja a kibontakozó szellemi áramlatok széles körű elterjedésének technikai feltételeit. Az egyre szélesebb körben elterjedő írásbeliség meggyorsítja a személyes kapcsolatok egyre inkább individuális formáira alapozódó új kulturális ethosz

kibontakozását. A magányos elmélkedésnek kedvező csendes olvasás egyúttal felszabadít a hagyományos gondolkodásformák, illetve a gondolatok kollektív ellenőrzésének addigi formái alól. Az olvasó ember önállóan, individuális módon juthat hozzá az övétől eltérő szemléletek, tapasztalati formák sokaságához. A mechanikus óraszerkezet szintén a korszak egyik fontos találmánya, amely fogaskerekeinek precízen kidolgozott rendszerével a tökéletes modern gép előképe. A mechanikus óra találmánya felfrissíti a mechanikai kísérletezést, számos új mechanikai szerkezet kifejlesztését meggyorsítva. Széleskörű elterjedésével az óra a modern időtudat fontos attribútuma. (vö. Németh 2007:65).

1.2.4 Időszemlélet a polgárosodás korában

A korábbi korokban csupán az irodalmi művekben szereplő csillagászati idő az órák elterjedésével bekerül az otthonokba is, egyre inkább az új polgári fegyelem és pontosság jelképévé válva. Már az itáliai reneszánsz ember nagy becsben tartja az időt és vigyáz arra, hogy azt odafigyelve töltsse, el ne fecsérelje. Például Pomponio Guarico, a szobrász azzal dicsekszik, hogy gyermekora óta úgy be tudja osztani az idejét, hogy egyetlen percet sem fecsérelt el tétlenségre. A mért idő különösképpen alkalmas eleme a racionális tervezésnek. Az időtervek oktatási szempontú alkalmazása kapcsán pedig Vittorino de Feltre, humanista tanítót említjük, aki tanítványaival órarendet állított össze (Németh 2007:66).

1.2.4.1 A „kapitalizmus szellemének” kibontakozása a munkaidő által

Az óra elterjedésével a „kereskedő ideje” legkorábban a városokban jelenik meg. Az egyre pontosabb időmérés elősegíti a városi polgár tevékenységének mind pontosabb megtervezését, az áruszállítás és -eladás, továbbá a városi közigazgatás mind bonyolultabb feladatainak pontos ütemezését is. Mindezek a változások összhangban állnak a reformáció nyomán kibontakozó új szellemű vallásossággal és ennek nyomán – Max Weber megfogalmazása szerint – a vagyont gyűjtögető, tőkét fölhalmozó „kapitalizmus szellemé”-vel, illetve a munka idejének megszületésével. A 16.-17. században elterjedő kálvinizmus jól illeszkedik a pontosan mérhető idő új rendjéhez, az egyén életét szabályzó addig ismeretlen szigorhoz, puritanizmushoz és „evilági aszkézishez” (Németh 2004:44).

1.2.4.2 Az idő szerepe az új típusú mentalitás habitualizációjában

Az elmondottak jól szemléltetik, hogy az új típusú polgári mentalitás habitualizációjában, az új időrekszímnek megfelelő viselkedésformák rituáléinak kialakulásában fontos szerepet játszik a mechanikus óra, és ennek nyomán a pontosan mérhető idő kiszámítható rendje. Az óramutató járásával közvetített idő lehetővé teszi a városi ember számára az új típusú, racionális termelő tevékenység megszervezését, továbbá egy adott helyen a többféle helyi sajátosság által befolyásolt események meghatározott közös norma szerinti összehasonlítását. Az anyagi gyarapodás vágya a napi feladatok elvégzésének fokozott ellenőrzési igényét hozza magával, és az alkalmazottak munkájának új típusú kontrollját, a munkaidő eltöltésének és kitöltésének szigorú kontrollját hozza magával (Németh 2007:67).

1.2.4.3 Az időfelhasználás racionalizálása

Ezek a habitualizációs mechanizmusok ugyanakkor elősegítik az ekkor megjelenő új polgári értékrend térnyerését, normává válását. A városok világában megerősödő polgárság gondolkodásmódját ekkor – felekezeti hovatartozástól függetlenül is – sajátos új vonások jellemzik. Létjogosultságot kap az evilági boldogulás igénye, egyre inkább megerősödik az evilági boldogulás ethosza. Fontos értékke válik az anyagi javak megbecsülése, s ezzel szoros összefüggésben a munka mint kitartó, fáradhatatlan hivatásvégezés. Ezzel összhangban az egyéni boldogulásra vezető polgári erények – a józan mértéktartás, a becsületesség, a kiszámíthatóság, az egyéni kiválóság útján, kiemelkedő teljesítmények által megszerezhető tekintély – ugyancsak az új társadalmi formáció építőelemeiként ismerhetők fel és töltik be funkciójukat.

Az egyre kifejezettebben racionális módon működő, tekintélyelvre épülő abszolutista államot ebben az időben gyakran hasonlítják pontosan működő óraszerkezethez. Az új metafora a helyi hatalmasságokat és a filozófusokat is valósággal elbűvöli. Az óra rendje által közvetített, és immár a hatalom által is legitimált fegyelem mindenkre kötelező alapvető elvárássá válik, és mindenkitől megkövetelhető az óra mechanikus működésében is manifesztálódó kiszámíthatóság. A mechanikus időmérés talaján az idő egyre kisebb, egyre finomabb egységekre bontásával lehetővé válik a teljesítményelvárások egyre részletesebb megfogalmazása, egyben az emberi munkaerő mind hatékonyabb kihasználása, az emberi munkaerő technikai potenciálként való számontartása (Németh 2007:67).

1.2.4.4 Az idő homogenizálódása

A 17. században további jelentős változások következnek be az idővel kapcsolatos felfogásban. Az óramű képzete, mint világ alapvető rendezője tovább terjed, maga Newton is ezzel írja le az univerzumot. Az óramű pontosságának csábítása nem csupán a földi dolgok újraértelmezése során érvényesül, hanem alapvető rendezőelvként jut szerephez a kozmosz, a szakralitás és a transzcendencia világának újrendezésében is. Hatására az isteni akarat működésének leírására is egyre szélesebb körben, és egyre szívesebben használják az óramű analógiát. Az óraszerkezet csodáloinak táborát valósággal elkápráztatja az óramű harmóniája és finom arányossága. A tökéletes gépezet működésének rendje összekapcsolódik az örök, isteni dolgok világával éppúgy, mint a tudomány világával. A kozmosz addig ismeretlen alaptörvényeinek megalkotására törekvő újkori tudósok az óra segítségével tudják megragadni a világot mint rendszert. Az óraütések ismétlődő, kiszámítható bizonyossága, az idő kontinuitása, úgy tűnik, megszünteti a korábbi bizonytalanságot, rendezhetőnek mutatja a világ káoszát, sőt lehetségessé teszi a rend érzetét még ott is, ahol az kevésbé nyilvánvaló (vö. de Haan 1996:10).

Az újkor végén kiteljesedő urbanizáció hatására kiszorul az időérzékelés korábban egyeduralkodó, az egyes időszakok hosszúságának évszakoktól függő formája, amelyben még a munkával terhelt nyári és a nyugalmat, pihenést is biztosító, ünnepekben gazdag, téli időszakok az idő múlása és tevékenységekkel való telítettsége szempontjából is más minőségek. Gyökeresen átalakul a hagyományos vidéki világra jellemző, évszakok által tagolt tevékenység- és munkaritmus. A tél és nyár egyenrangú termelés-technikai egységgé válik. Ezek a változások történeti régióként más-más időszakban, jelentős fáziseltolódással, jelennek meg. (Európa lakosságának többsége

egészen a 19. századig vidéken él. A hagyományos paraszti társadalom autonómiája legtovább a közép- és kelet-európai régiókban marad fenn. Magyarországon csak a 20. század első felében teljesednek ki az archaikus paraszti kultúra felbomlásának elhúzódó folyamatai (vö. Németh 2007:66-67)).

A középkor végén a városi emberek többsége még földműveléssel és állattartással is foglalkozik, így természetes kapcsolatban áll az időnek a Nap állásához, az évszakokhoz, az időjáráshoz, a növények és állatok életciklusaihoz viszonyított változásaival. A későbbiekben azonban a városi embernek ehhez az idővilághoz való kötődése mind jobban meglazul, és a 18-19. századra lényegében eltűnik. Ettől kezdve a városi életet az óra művi idejének rendje uralja. A napok belső ritmusában a nappalok és az éjszakák váltakozásának dominanciájából adódó ébrenléti és alvási periódusok korábbi fixáltsága is átalakul. Az éjszakai világosság megteremtésével, a gáz- majd a villanyvilágítás elterjedésével a munkavégzés szempontjából a nap minden órája egyaránt kihasználhatóvá válik, így az éjszaka „gyarmatosításával” befejeződni látszik az idő ember általi meghódításának hosszú folyamata (Melbin 1987).

1.2.5 A mért idő társadalmi konstrukciója – a munkatársadalom ideje

1.2.5.1 Az idő szubjektívizációja

A profanizáció és a szubjektívizáció az újkori időfelfogás két alapvető folyamatának tekinthető. Azzal, hogy a városháza tornyán és a városfalak tornyain megjelennek a nyilvános órák, az idő korábbi egyházi kontrollja laikusok kezébe kerül. A hamarosan mindenütt elterjedő mechanikus óra egy mindenre kiterjedő, ám már nem a vallás által legitimált hatalom kifejeződése, amelynek absztrakt, és ebből adódóan személytelen, ám jól megragadható ideje lassan eluralkodik a hétköznapi világában is. Az időtervezés sajátos hétköznapi terepe a konyha, illetve az ételkészítés, s a munkafázisok ütemezésével kapcsolatos útmutatások szakácskönyvekben jelennek meg. Az idő tervezése iskolai óratervek formájában már a 15. századtól fogva létezik. A mechanikus órák használatának jelentőségét a társadalmi elit körében jól tükrözik azok a 17. századból származó jegyzőkönyvek, amelyek nemegyszer megrovóan emlegetik a tanácsulésekről elkésző városi szenátorokat (Dinzelbacher 1993:652).

A nyugat-európai városok templomaiban és közterein ebben az időben már gyakoriak az órák. A templomok sekrestyései külön adományokat kapnak a hajnali és esti harangozásért. Kötelezettségeik közé tartozik, hogy évszakonként meghatározott időben meghúzzák a harangot, figyelmeztetvén az embereket munkájukra és halandó voltukra. A manufaktúrák elterjedésével az iparosodó városokban kürt szavára ébrednek az emberek, de az 1650-es évektől kezdődően egyre szélesebb körben kezdik alkalmazni a nagymutatóval és kismutatóval egyaránt felszerelt ingaórákat is. A század végére jelentős mértékben felvirágzik az angol óraművesség, Anglia, Wales és Skócia városaiban, sőt nagyobb falvaiban több száz óraműves működik helyi megrendelésre. (Thompson 1990:69-71) A 18. század közepén a mért idő „birtokba vétele”, még csak a nemesség, a műhelytulajdonosok, a földművesek és a kereskedők kiváltsága. Az óra státuszszimbólum jellegét a mives kivitelezés, és az előszeretettel alkalmazott nemesfémek is kifejezni hivatottak. Az idő megváltozott szerepét, illetve az időhöz való viszony változását jelzi, hogy 1800 körül Angliában már rengeteg zsebóra és ingaóra van használatban. Egy 1790-ből származó leírás szerint a szövőmunkás férfiak mindegyike rendelkezik zsebórával. (Thompson 1990:106) A 19. századra, a

munkamegosztással, a felügyelet bevezetésével, a pénzbeli és erkölcsi ösztönzőkkel, a vásárok és a népi mulatságok visszaszorításával kialakulnak az új munkaszokások és rituálék, uralkodóvá válik a modern munkaidő fegyelme.

1.2.5.2 Az idő profanizálódása

Az idő profanizálódása leginkább az idő árucikké válásának folyamatában ragadható meg. A mechanikus óra nem csupán a pontos időmérést tette lehetővé, hanem hatására elkezdődik az idő célszerű beosztása, az idővel való takarékoskodás, és ezzel összefüggésben idő hiány-jellege is kifejezésre jut és felerősödik. Mindenfajta hiány-jelleg értékteremtő alapvonásából adódóan is az idővel való gazdálkodás mind fontosabbá és racionálisabbá válik. A munkaidőt már a korai kapitalizmus időszakában is pontos tervek szabályozzák, és ez amolyan rejtett felügyeleti eszköznek, amelynek segítségével a munkások maguk ellenőrizhetik saját hatékonyságukat. A 18. századtól a munkabért a teljesített órák és nem napok szerint fizetik. „Remember that time is money” – írja 1748-ban Benjamin Franklin, s ez gondolat a modern idők jelszavaként a mai napig eleven a köztudatban. (vö. Dinzlbacher 1993:655).

Az időnek a modern korban bekövetkező profanizálódása végleg felszámolja annak korábbi, az emberi életet az öröklét világával összekapcsoló szakrális jellegét. A kor embere az ebből fakadó hiányt elsősorban – a modern világ mindenható értékévé formálódó munka rituáléiban – próbálja kompenzálni. Az élet értelme többé már nem a túlvilágra való felkészülésben keresendő, hanem az annak helyére lépő és mindenhatóvá váló munkában, és az általa elérhető javakban. A modern korban az idő deszakralizálódik. Az idő munkaidővé válva hasznosul, profanizálódik. (V.ö: Németh 2007:68.). A Max Weber-től származó megfogalmazás szerint végbemegy „a világ feloldódása a varázslat alól” (Weber 1971:137-138).

1.2.5.3 Időmérés

A földi időszámítás alapja három csillagászati jelenség. A naptári nap a Földnek a saját tengelye körüli forgásából adódik, a hónap a Hold Föld körüli keringéséből, az év csillagászati alapja pedig a Föld Nap körüli keringése. Azonban ez a három érték inkommenzurábilis egymással, azaz egymással nem összemérhetőek. Pedig ahhoz, hogy tökéletesen pontos naptárt lehessen készíteni, erre volna szükség. Így azonban sem a hónap sem az év hossza nem fejezhető ki egész számú napként, tehát a naptárkészítés során bizonyos korrekciókra mindig szükség van.

Amíg Föld bejárja napkörüli pályáját, 365,2422 nap telik el, ezért útját nem lehet egész számú napként pontosan kifejezni. A Hold Föld körüli mozgása, a két egymást követő újhold között eltelt ún. szinodikus idő (29,5305 nap) szintén nem fejezhető ki egész napokat jelölő számokkal. Az ókori Egyiptom csillagásza úgy próbálták kiküszöbölni az ebből adódó naptárkészítési problémát, hogy a hónapokat függetlenítették a Hold állásától, az éveket pedig bizonyos időszakonként megtoldották egy nappal. Az egyiptomi időszámítás tapasztalatait a Római Birodalom naptárkészítői is felhasználták a Julius Caesar által bevezetett, eltérő hosszúságú hónapokra tagolódó és négyévente egy szökőévet beiktató naptári rendszerükben.

A Julianus-naptárt vette át a keresztény Európa is, s ez volt használatos egészen az 1582.évi naptár-reformig. A Gergely pápa utasítására korrigált időszámítási rendszert

először a római katolikus majd a protestáns európai országok is átvették, s naptári rendszerünk mai formájának is a Gergely-naptár az alapja. (Goudbslom 2005:29).

Az időegységek standardizálása a mechanikus órák megjelenésével az 1300-as évek Európájában vált lehetővé. Az egyház változó imaóráinak jelzéseit a 14. századra kiszorította az óraművek használata nemcsak a világi, hanem az egyházi intézményekben is.

A városházákon, vásárcsarnokokban és templomtornyokban óraművek ütötték el az órákat, s az időmérés ezen új eszköze státuszjelző, presztízs-növelő szereppel bírt. (Goudbslom 2005:30).

1.2.5.4 Időmérés és időtudatosság

Az időmérés történetében a mechanikus órák, bár egyre bonyolultabb szerkezetűek lettek, pontosságuk sokáig nem növekedett bonyolultságukkal hasonló mértékben. A 17. század derekán még előfordult, hogy napórákat használtak a toronyórák beállításának pontosítására. (Pl. Dijonban, amint erre Galántai Carlo M. Cipolla, tudománytörténész nyomán hivatkozik (Galántai 2006:8).

Bármilyen meglepő, a mechanikus órák megjelenése nem annyira a pontosság, sokkal inkább a szimbolikus megjelenítés jegyében vált eredetileg fontossá, és eredetileg arra szolgált, hogy leképezze az Isten által teremtett világmindenséget és annak harmóniáját. A 14.-15. századi órák a Hold, a Nap és a bolygók mozgását valamint a fontosabb ünnepeket megjelenítő világmodellek nemritkán öröknaptárral, illetve az emberi életidő szakaszainak jelzésével. (Az Isteni Színjátékban Dante is utal arra, hogy az óra az isteni rendet és harmóniát fejezi ki.)

Ez a világmodell aztán az isten-és emberképre is visszahatott. Az ember, mint a teremtő órasmester műve szintén egyfajta óraszerkezet, s feltűnik az „embergép” mechanikus (descartes-i) modellje is. A 17. században fogalmazódnak meg azok az elképzelések, amelyek immár a társadalmat is óraszerkezethez hasonlítják, s végül a 17. században válik az óra a világmindenség és az ember működésének szimbolizálása mellett a társadalom abszolutista modelljévé (vö. Németh 2007 70).

A pontos órák megalkotását a hosszú távú földrajzi utazások tették elodázhatatlanná, miután a pontatlanság katasztrófákhoz vezetett. (A probléma megoldásra Galilei már 1610-ben javasolt egy olyan távcsöves sisakot, amellyel a Jupiter holdak mozgása megfigyelhető, és ennek alapján gondolta meghatározhatónak a pontos időt. Azonban az imbolgó tengeren ezzel az eszközzel nem sokra mentek, így Galilei távcsöves sisakja csak a szárazföldön terjedt el.) Maga Newton is úgy vélte akkoriban, hogy tekintetbe véve a hajók szabálytalan mozgásait és a természet egyéb viszontagságait, pontos óra nem készíthető. A kételyek ellenére 1761-re John Harrison, az ácsmesterből lett feltaláló olyan kronométert tudott készíteni, ami egy 128 napos út során csak 114 másodpercet késett, nagyságrenddel javítva a korábbi időmérő szerkezetek pontosságát. (Galántai, 2006) A kronométer birtokában nagy távolságok megtétele vált lehetővé az eltévedés veszélye nélkül. A távlat, a perspektíva stratégiai jelentőségét jelzi, hogy a pontos időmérés megjelenése gyökeresen átalakította társadalmakat, hasonlóképpen, mint a maga korában a gőzgép, vagy mint manapság a számítástechnika. Ennek az átalakulásnak velejárója az időszemlélet megváltozása is, és

erre a szemléleti változásra Galántai mint a polikróm szemléletet háttérbe szorító monokróm időszemléletre utal.

„A mechanikus óraidő bevezetésével új időrezsím vette kezdetét – feszesebb és szigorúbb, szekularizáltabb és racionalizáltabb, mint a korábbi.”
(Goudsblom, 2005:30)

Az új időrezsím a kapitalista termelési mód lényeges feltételeként tekinthető. Az időmérés standardizálásának folyamatában különböző helyi idők versengtek egymással; nemegyszer komoly presztízsharcok árán lehetett csak eldönteni, mi legyen a mértékadó, melyik helyi idő váljon szabvánnyá. Az időmérés nemzeti és nemzetközi standardjainak kialakulásában a közlekedési rendszerek kiépülése vált meghatározóvá. A standardizálásban élenjáró Angliában a 18. század vége felé a delizsánsz- és postakocsi-forgalom hatékonyságának növelését várták a helyi idők összehangolásától. Az 1830-as években a vasúti közlekedés megindulásakor az ütközések kockázatának minél teljesebb kiküszöbölésére tett erőfeszítések újabb lendületet adtak a szinkronizációs törekvéseknek, és a menetrendek összehangolásának igénye immár kényszerítő erővel bírt. A nemzetközi vasútvonal-hálózat létrejötte sürgető feladattá tette az ebből adódó koordinációs problémák megoldását. A koordinációs tevékenységek magasabb szintjein növekszik a kölcsönös függőségi láncolatok a száma, és a rendszerek bonyolultsági szintjének növekedésével az időkényszer is megnövekszik; a munkavégzés nagyfokú időtudatosságot és időfegyelmet igényel. Egyre kisebb időegységek válnak jelentésselivé, egyre kisebb időegységekre nehezedik a bennük lejátszódó folyamatok, események szempontjából egyre nagyobb tét és következménybeli nyomás az ún. kockázattársadalom sajátossága szerint. A – mai szóhasználattal élve – logisztikai problémák megoldásához nemzeti és nemzetközi standardokra volt szükség. Angliában a nemzeti idő megállapításakor London idejére esett a választás, hiszen London nemcsak főváros, hanem számos vasútvonal kiinduló- és végpontja, valamint az 1675-ben alapított és az időmérés meghatározására specializálódott greenwichi csillagvizsgáló székhelye is volt. A nemzetközi tengeri hajózásban a szabványosítás 1880 körül eredményezte azt, hogy a kereskedelmi hajók többsége a greenwichi időt vette alapul. Az egész világra érvényes standard időrendszer gondolata az 1884. évi washingtoni Nemzetközi Meridián Konferenciához köthető, ahol huszonöt ország részvételével döntöttek a földi időzónák kialakításáról. Ennek közvetlen előzménye, precedensértékű mintája az Egyesült Államok négy időzónára való felosztása volt 1883-ban. Jól tükrözi a közlekedési rendszerek kiemelkedő jelentőségét a téma szempontjából, hogy a nemzeti standard idő az Egyesült Államokban nem kormányzati kezdeményezésre, hanem a legnagyobb vasúttársaságok határozataként lépett életbe. A többi országban is hasonlóképpen a vasút járt elől az idő standardizálásában (Goudsblom 2005:32-34).

Jóllehet alig akadt hely, ahol az „angol”, greenwichi szabvány ellenállás nélküli, feltétlen elfogadásra talált volna, idővel már nem a brit hegemonia jeleként értelmeződött a döntés Európában. Bár Európán belül 1913-tól már nem Greenwich a standard időt meghatározó legfőbb intézmény, hanem a párizsi székhelyű Bureau International de l'Heure, azonban ennek nincs különösebb jelentősége az időmérés mindennapi gyakorlatár anézve. Európán kívül azonban még az 1970-es években is élénk tiltakozást váltott ki a világ időszámításnak eurocentrikus jellege. (Ennek nyomaként értelmezi Goudsblom, hogy a dátumhatárt London saját magától a lehető legtávolabbra, a 180-adik hosszúsági körre helyezte. Ennek következtében a Fidzsi-

szigeteken egy nappal mindig későbbre jár, mint a vele szomszédos Szamoán. (Goudsblom 2005:35).

Az időmeghatározás gyakorlata az ismételhetőség elvén nyugszik. A z időszámítási, illetve időmérési módszerek és technikai eszközök azzal a képességgel ruházzák fel az embereket, hogy tempójuk és tartamuk szerint szabályosan ismétlődő folyamatokat vessenek össze egymással, és saját tevékenységeiket ezekhez hangolják, illetve saját tevékenységeikhez hangoljanak más folyamatokat. A mechanisztikus világkép korlátai a természettudományokban is megmutatkoznak, s az idő, mint mindent átfogó evolúciós keret „újrafelfedezése” zajlik. Goudsblom feltevése szerint a világkép efféle temporalizációja és az időrezsím globalizációja egymással összefüggő jelenségek (Goudsblom 2005:39).

Az időben való gondolkodás egyetemes kulturális jellemzővé válása, az időtudatosság tömegesedése a naptárhasználathoz majd a napi tevékenység időbeli strukturálást és összehangolását lehetővé tévő óra elterjedéséhez is köthető. Az időtudatosság kényszere a polgári fejlődés kezdetén majd az ipari forradalom során a társadalmi körülményekhez való alkalmazkodás elengedhetetlen követelményeként jelent meg. Az óra elvesztette korábbi státuszszimbólum jellegét, s az idő feletti „uralom” a mindennapi használatban demokratizálódott a munka világában a szinkronizációs képesség következményekkel terhes elvárásaiból adódóan. Az ipari társadalmakban az élet- és munkafeltételek időben megfogalmazott elvárásaihoz való igazodás érdekében, végső soron az önfenntartás érdekében nemcsak hogy tudatosítandó volt az idő az idő múlásának napi üteme illetve mértékei szerint, hanem az időtudatosság elemeként megjelent a napi tevékenységek belső kontrollja, az önkontroll időkontroll eleme.

Az idő-ön szabályozás lassan jut érvényre az emberiség történetében, s csak a fejlődés viszonylag késői fokán válik az „idő” kikerülhetetlen és mindent átfogó kényszer szimbólumává. (Elias 1990:33) A társadalmi intézményeken keresztül az idő gyakran mint külső kényszer válik érzékelhetővé már a legkisebb kortól kezdve. Ha a növekvő ember egy társadalomban nem tanulja meg idejekorán, hogy viselkedését az idő szociális intézményének megfelelően szabályozza, akkor nehéz vagy éppenséggel lehetetlen lesz számára, hogy a felnőtt társadalmi szerepeit betöltse. „A szociális időintézmény külső kényszerének átalakulása az egyén egész életét átfogó belső kényszermentává a szemléletes példa arra, milyen módon járul hozzá a civilizációs folyamat annak a társadalmi habitusnak a kidomborításához, amely szerves része minden egyéni személyiségstruktúrának.” (Elias 1990:24) Ezt a folyamatot, a belső, személyes időtudat kialakulását a nyelvelsajátításhoz hasonlítja, amennyiben valamely szociális adottság (eleve meglévő struktúra) individualizálódásaként gondolja el” (Elias 1990:32).

Bár adott korszakokra nézve létezik domináns felfogás, egy-egy társadalmi korszakon, illetve rendszeren belül is egyidejűleg többféle szemlélet és interpretáció létezik az időről. Időszemlélet és időkezelés társadalmi rétegenként minősítetten eltérő, de elkerülhetetlenül csak egyetlen idővel kapcsolatos tapasztalat - vagy magatartásforma válik a többivel szemben uralkodóvá. „Ennek tudomásulvétele és megismerése óv meg bennünket a legbiztosabban az idővel való bánás - történeti magyarázat vagy jövőről gondolkodás – anakronisztikus módozataitól.” (Gellériné 1990:14).

1.2.6 Időrezsimek

A Nagy Francia Forradalom idején dolgozták ki az addigi antropocentrikus mértékeket (egy napi járóföld, egy arasz) felváltó geocentrikus mértékegységeket, amelyekhez a Föld különböző paramétereit használták. A métert például úgy definiálták, mint a Párizson átmenő negyed-délkör tízmilliomod részét. (Galántai 2006:4) Ezzel párhuzamosan a naptárt is átalakították minden hónapot három tíznapos dekádra osztva. Az 1793. november 24-én beiktatott forradalmi naptár a napokat is tíz decimálisra osztotta. Ebben a felfogásban az órák 100 percesek, a percek 100 másodpercesek voltak. A hétnapos hét átalakításának ez a kísérlete az időszámításban is megmutatkozó vallási kötődés gyengítését célozta, de nem volt hosszú életű; Napóleon már 1805-ben visszaállította a Gergely-naptárt. A hónapok elnevezésében természeti, időjárási viszonyok tükröződtek. A hónapok neveiben (Fructidor, Floréal) az időjárásnak a mezőgazdasági tevékenységekkel való összefüggése, illetve ennek a kapcsolatnak a jelzése vált fontossá.

Az idő ellenőrzés alá vonása a hatalomgyakorlás egyik módja, hasonlóképpen, mint a térhasználat kontrollja, a térbeli mozgás korlátozása. A társadalmi időfelhasználás politikai szabályozásának egyik szélsőséges esete az az 1929-es sztálini rendelkezés is, amely az ún. megszakítás nélküli termelési hetet léptette életbe azonos családok tagjait eltérő napokon juttatva pihenőnaphoz a termelési eszközök teljes kihasználására hivatkozva, valójában a családi kohézió és a vallásgyakorlás tudatos gyengítésére, ellehetetlenítésére. A bevezetett „reform” nyomán kibontakozó társadalmi elégedetlenség azonban 1932-ben felfüggesztette „a megszakítás nélküli munkahét” gyakorlatát, s vissza kellett állítani a hatnapos, mindenki számára azonos pihenőnappal járó munkahetet (Galántai 2006).

Ez a típusú szabályozás nem újkeletű és nem kizárólagosan az ipari termelés velejárója. Ismeretesek ókori kínai uralkodók, akik trónra lépésükkor új időszámítást vezettek be. A Talmud pedig arról számol be, hogy a jeruzsálemi rabbik egy alkalommal beiktattak még egy hónapot a pászach ünnepe elé, mivel a tavaszi vetés még túlságosan zsenge volt, az áldozati állatok pedig kicsik voltak (Galántai 2006:4).

Nem gondoljuk, hogy a munkaidő és a szabadidő rendszerinek formálása ma nem teremtet hasonló kényszereket. A szinkronizációs kérdések és problémák a szervezetek világában különös élességgel vetődnek fel, így az iskolai szervezet világában is említést érdemlőek.

1.2.7 Az idő mint társadalmi szintézis

Vajon természeti tárgy-e az idő vagy a természeti jelenségek egyik oldala? Esetleg kulturális intézmény? Tulajdonképpen mit mutatnak az órák, amikor azt mondjuk, hogy az időt mutatják? Lehetséges-e, hogy az idő csalóka tárgyi jellege magából az elnevezéséből, az 'idő' szó főnévi formájából adódik? Vajon az idő mint a gondolkodás tárgya lehet-e más, mint az egyes ember képzelete? (Elias, 1990:25) Miként egyeztethető össze az idő szimbólum jellegével, hogy messzemenően a természeti univerzum egyik dimenziójának tekintjük? Az időnek, úgy látszik, sajátosan kettős léte van – állapítja meg Elias, (Elias 1990:45), és e kettősségből kiindulva az időprobléma szociológiai megközelítését adja. Az idő természetéről szóló filozófiai elgondolások két alapvető

irányaként az objektivista és szubjektivista álláspontot állítja szembe egymással. Az objektivista felfogás az időt tulajdonképpen a természet kategóriájába sorolja; illetve a teremtés objektív adottságaként fogja fel. Az objektivista felfogásban az idő létmódját tekintve nem különbözik a természet tárgyaitól csupán annyiban, hogy közvetlenül nem észlelhető. Newton objektivizmusával áll szemben például Descartes vagy Kant szubjektivizmusa, amelynek lényege, hogy az idő nem a tudattól független külső, hanem belső adottság, a tapasztalatot megelőző, veleszületett emberi élményforma. Elias álláspontja szerint: „amire az idő fogalma vonatkozik, az sem nem egy objektíve létező folyamat fogalmi »tükörképe«, sem nem valamennyi ember bármilyen tapasztalás előtt létező élményformája”. (Elias 1990:21) Ahhoz, hogy ne veszítsünk talajt az időről gondolkodva, nem elegendő egyszerűen szembeállítani egymással a „fizikai időt” és a „szociális időt”, mert, mint Elias figyelmeztet rá, az időmeghatározás nem érthető meg egy meghasadt, természetre és társadalomra, természetre és kultúrára osztott világ alapelképzeléséből. (Elias 1990:22) Mint mondja, az idővel való foglalkozás hozzájárulhat ahhoz, hogy módosítsa az egymástól elzárt, független részekből álló világ képét, s helyette a természet, a társadalom és az egyének világának egymásba ágyazódását és kölcsönös függésének tényét tudatosítsa. Mai fejlődési fokán Elias az időt igen magas szintű szimbolikus szintézisnek tekinti, amelynek segítségével a fizikai természeti történet, a társadalmi történet és az egyéni élet egymásutánjában különböző helyzetek hozhatók egymással kapcsolatba (Elias 1990:28).

Norbert Elias időről szóló munkájának (Elias 1990) egyik kritikai megállapítása, hogy méltatlanul elhanyagolt területe a tudásszociológiának az emberi tájékozódás és az emberi tájékozódási eszközök fejlődésének vizsgálata. Az elhanyagolás lehetséges okaként említi, hogy amennyiben az időt fizikai adottságnak tekintjük, kutatását is alapvetően a fizika illetékességi körébe soroljuk. Azonban az idő természettudományos vizsgálata nem az egyetlen érvényes kutatási aspektus. Elias nézőpontjából az idő mindenekelőtt a szociális környezetben való tájékozódásnak, az emberi együttélés szabályozásának eszköze. Nem nehéz belátni, érvel Elias, hogy az óra például olyan eszköz, amelyet az emberek együttélésük követelményeivel összhangban meghatározott célokra állítanak elő és használnak, s kiterjesztve ezt a gondolatot, nemcsak az időmérés kellékeire, hanem magára az időre is mint az emberek által előállított eszközre tekint. (Elias 1990:17-18) Csak az ember szintjén jelenik meg a szintetizálásnak az a képessége, amely lehetővé teszi számára a legkülönbözőbb időbeli léptékek együttes elgondolását, egymásra vonatkoztatását és szimbolikus leképezését. Az idő Elias felfogásában ennek a szociálisan megtanult szintézisnek a szimbóluma (Elias 1990:40).

Az idő egyedülálló sajátosságának tekinti Elias, hogy szimbolikus kifejezésformáiban az összes integrációs fok – fizikai, biológiai, természeti és társadalmi és egyéni – megjeleníthető és kapcsolatba hozható egymással. „A naptári idő szemlélteti a legegyszerűbben az egyes ember beágyazódottságát egy olyan világba, amelyben sok más ember – egy szociális világ – és sok más természeti lefolyás – egy természeti univerzum – létezik” (Elias 1990:39).

Elias a szociológiai diagnózis eszközeként ígéretesnek tekinti a jelenségkutatásnak azt a tartalmi irányát, amely az időkényszer megjelenését, s ezzel összefüggésben társadalom és egyén viszonyát mint külső és belső kényszerek viszonyát vizsgálja (Elias 1990:32).

1.2.8 Az időbe ágyazottság mint antropológiai jegy

Az ember időbelisége, az emberi élet időbe ágyazottsága, az ember időérzékelése, időtudatossága és emlékezeti formái az antropológiai vizsgálódásoknak is fontos tárgyát képezik. Az emberi élet időbeliségének kereteiről szólva *Wolfhart Pannenberg* kiemeli: „Minden ember folyamatos eseménysorozatban él, nem pusztán saját döntéseinek összefüggő egymásutániségében, hanem az őt ért eseményekben is, amelyek együttesen alkotják egészen különös és egyszeri történetét” (Pannenberg 1991: 98).

„Mi az ember?” című antropológiai munkájának „Idő, örökkévalóság, ítélet” című fejezetében Pannenberg a jelenről, az ember jelentudatáról így fogalmaz: Kívülről szemlélve a jelen olyan időbeli pont, amely elhatárolja egymástól a múltat és a jövőt., másként az események a jövőből a most-ponton át szakadatlanul a múltba hullnak, és ott rögzítetté válnak. Ám valóban csak egyetlen pont lenne a jelen? Hiszen a jelent nem pontszerűen éljük át. Jelentudatunk számára a jelen kiterjedtebb; hosszú percek, órákat, heteket is átfoghat, hónapokban vagy akár években is kifejezhető. Ha a jelent nem tudjuk mint az idő egy saját mértékét meghatározni, mégis mi tartozik a jelenhez? Pannenberg válasza szerint mindaz a jelenhez tartozik, ami fölött még rendelkezünk, amiről még dönthetünk. Amin már semmit nem változtathatunk, az elmúlnak számít. Amire pedig még reagálhatunk, az a jövőhöz tartozik. (vö. Pannenberg 1991:54). Ebben a felfogásban az egyéni cselekvés- és döntésképeség, az egyén hatással levése saját életére és saját hatásának időbeli kiterjesztése múlt – jelen - jövő hármasságának lényeges aspektusa. Az idő hármasságának felosztásának evidenciája, ha nem is kérdőjeleződik meg, mégis visszautal a „kezdetek” dichotómiájára, a most-ponthoz egy előretekintő és egy visszatekintő perspektívát rendelve. Pannenberg szerint az, hogy az *én* önmagát egyáltalában múlt és jövő között találja, nem más, mint az ember végességének, időfolyamhoz kötött, meghatározott és korlátozott helyzetének kifejeződése, s az idő csak az események folyamában lévő nézőpontból válik szét múlt, jövőre, jelenre (vö. Pannenberg 1991:57-59). A teológiai gondolkodás számára az idő igazsága időtapasztalatunknak a „jelen-múlt-jövő” hármassággal jelzett *én*-re vonatkoztatottságán túl található, mert az idő igazsága minden történésnek az örök jelenben való egybecsengése. Az örökkévalóság mint minden idő egységesülése egyúttal olyasmi, ami meghaladja hétköznapi időtapasztalatunkat. Az örökkévalóságnak ezzel az elgondolásával szemben, mint láttuk, az ókori görög filozófia az általánosan felfogott mindig-létezőt, az örök változatlant értette az örökkévalón. Pannenberg szerint azonban az általánosnak sem lehet nagyobb igénye az örökkévalóságra, mint a különösnek. Érvelése szerint helytelen tehát kirekeszteni a különöst az örökkévalóságból, minthogy a valóság különösségében is kapcsolatban áll az örökkévalósággal (vö. Pannenberg 1991:55-56). „*Minden élet, úgymond időáthidaló jelenben zajlik.*” – állítja Pannenberg (Pannenberg 1991:54), illetve az ember az ismeretlen jövő „előidejében” él (Pannenberg, 1991:58). Az embernek kiterjesztett időtudta van, amellyel egyszerre képes felfogni az időbeli sokféleséget, és éppen az a kutatási kérdéseink egyike, hogy mennyire kiterjedt, milyen időbeli perspektívát fog át ez az időtudat a vizsgált korosztály fogalmazásainak tükrében.

2. AZ „IDŐTUDOMÁNYOK” ÉS AZ „IDŐPROBLÉMA” NYELVÉSZETI MEGKÖZELÍTÉSE

A közelmúlt társadalomtudományos érdeklődésének egyik elfogadott témája lett az idő. Szinte egyetlen olyan részdiszciplínával sem találkozhatunk, amelyhez ne kapcsolódna az időre vonatkozó valamilyen kérdésfeltevés vagy vizsgálódás. A témával eredendően foglalkozó – munkánk korábbi fejezetében már áttekintett – filozófiai és történeti megközelítések mellett mára az idő számos új részdiszciplína elnevezésében is megjelenik, illetve megjeleníthetővé válik.

Jól példázzák ezt az időszociológia, időantropológia, időesztétika vagy időpszichológia elnevezések is. Ebből a szempontból a magyar nyelven is hozzáférhető szakirodalomból elsőként a történeti szociológiát emelhetjük ki, amelynek az idő témájával kapcsolatos meghatározó nemzetközi szakirodalmát *Gellériné Lázár Márta* válogatása mutatja be (Gellériné 1990). Az időfogalom összetett kérdéskörének történeti dimenzióival *Johann Goudsblom* közelmúltban megjelent munkája foglalkozik (Goudsblom 2005). A társadalmi idővilágokról szóló újabb angol nyelvű szakirodalomból *Barbara Adam* (Adam 1995) és *Robert Levine* (Levine 1997) munkáit említjük meg. A társadalomstatisztika időszociológiai vonatkozásaiént tekintjük fontosnak a társadalmi időfelhasználás szerkezetét és trendjeit feltáró újabb elemzéseket. (Falussy 2004).

Az időantropológia szakfordítás-irodalma valamint az etnográfia és társtudományai újabb hazai szakirodalma *Fejős Zoltán* köteteiben (Fejős 2000, 2000a, Gell 2000, Itenu 2000) hozzáférhető. A kulturális emlékezet kutatásának (Assmann 1999, Gyáni 2000) kitüntetett tudományaként a történeti antropológiát említjük, jelezve, hogy ezen belül a német történeti antropológiai szakirodalom szentel szélesebb teret az idő kérdéseinek (Dinzenbacher 1993, Dresser 1996, De Haan 1996, Wulf 1997) Az idő formájára, annak esztétikai vonatkozásaival összefüggésben *Kublerrel* utalhatunk (Kubler 1992), valamint *Keserű Katalinra* hivatkozva felhívjuk a figyelmet az emlékezésnek a kortárs művészetekben önálló esztétikai problémaként megjelenő tárgyalására (Keserű 1998).

A társadalmi időkezelés kérdéskörét tárgyalja *Richard Brislin* és *Eugene Kim* alkalmazott pszichológiai tanulmánya (Brislin és Kim 2003) a munkaidő és a szabadidő, az időmérés által szabályozott napi rutin, a pontosság és időhatékonyság, az idő gyors, illetve lassú folyásának valamint az idő szimbolikus jelentőségének kiemelésével.

Az időpszichológia legújabb – a számítógépes nyelvészettel is kapcsolatot tartó – jelentős hazai kezdeményezéseként *Ehmann Bea* munkásságát emeljük ki (Ehmann 2002 2004, 2004a). Szöveg és emlékezés kapcsolatának interdiszciplináris megközelítését mutatja be az emlékezeti sémák és a történet szerkezet összefüggéseiben az idő szerepét is vizsgálva *Pléh Csaba* úttörő munkája (Pléh, 1986). Az emlékezet kollektív, társas, társadalmi kérdései és pszichológiája köré szerveződik az a több tudományterület eredményeit megjelenítő, kognitív szemléletű tanulmánykötet is, amelyet egy 1998-as pécsi szimpózium előadásaiból és vitájából állítottak össze a szerkesztők (Kónya és tsai 1999).

A kutatásunkhoz szorosabban kapcsolódó nyelvészeti megközelítések között a nemzetközi szakirodalomból a kognitív nyelvészet legújabb eredményei közül Boeck és Piatelli-Palmarani tanulmánya érdemel figyelmet (Boeck és Piatelli-Palmarini 2007) valamint nyelvészeti antropológiának a történetiség és időbeliség viszonyára vonatkozó újabb kérdésfelvetéseire való érzékeny reagálását (Irvin 2004, Inoue 2004) emelhetjük ki. A nyelvészeti antropológián belül *Alverson* különböző nyelvek időmetaforáit vizsgáló összehasonlító nyelvészeti munkáját (Alverson 1994) említjük, továbbá *Boroditsky* valamint *Yu Ning* elemzéseit. Utóbbiak kutatási területe, hogy, miként konceptualizálják az időt angol, illetve mandarin anyanyelvi beszélők (Boroditsky 2001, Yu 1998).

A szöveglingvisztikai és grammatikai szempontú megközelítés kapcsán elsősorban *Harald Weirich* kötetét említhetjük (Weinreich 1985). Ebben – egyebek mellett – az igeidőről és a gyermeki nyelv igeidő használatáról esik szó.

A kognitív nyelvészet területén az idő nyelvi jelenségek körének tárgyalása kapcsán *Vyvyan Evans* és *Melanie Green* közelmúltban megjelent kötetére (Evans és Green 2006) hívjuk fel a figyelmet, amelynek több fejezete is foglalkozik az időviszonyokkal, az időszerkezettel és az idő konceptualizációjával (Evans és Green 2006:75-107, 349-350, 563-571). Az idő témája megjelenik még a kötet kognitív nyelvtanról szóló fejezetében a temporális és atemporális viszonyok tárgyalásakor (Evans és Green 2006:563-564). Az időszerkezet kérdése Evans egyik korábbi művében önállóan is szerepel (Evans 2004a), néhány tanulmányának pedig az idő konceptualizálódása a központi témája (Evans 2004b, 2005). *George Lakoff* és *Mark Johnson* kognitív nyelvészeti munkájának 10. fejezete a metaforaelmélet nézőpontjából elemzi az időt (Lakoff és Johnson 1999). Az idő szerveződésének leggyakoribb formáit a térbeliség fogalmi készletének felhasználásával összegzi az európai kognitív nyelvészet jeles német képviselője, *Günter Radden* (Radden 1997, 2003). A kognitív nyelvészet egyik korai, úttörő munkájában *Turner* és *Pöppel* a metrumok, illetve ritmikai egységek idegéletteni háttérével foglalkozik (Turner-Pöppel 1983). A nyelvészet szerepéről a kognitív tudományokban *Ray Jackendoff* egyik friss tanulmánya (Jackendoff 2007) szól, a nyelvészet integrálódásának kérdését több oldalról felvetve, és a kognitív nyelvészet klasszikus problémáira – az univerzális nyelvtan természetére, a kompetencia / performancia distinkcióra, a reprezentáció szintjeinek problémájára, a párhuzamos architektúra kérdésére és a nyelvi folyamatokkal való összefüggéseire – reflektálva.

Alapvetően a nyelvfilozófia körébe sorolható az az *Aleksandar Jokic* és *Quentin Smith* által szerkesztett tanulmánykötet (Jokic és Smith 2003), amelyik az időfilozófia és a nyelvfilozófia metszetében az időről való gondolkodás és az időbeliség kifejeződésével kapcsolatos nyelvi jelenségek filozófiai megalapozottságú tárgyalását adja. A kötet szerkesztői a nyelvfilozófia és az időfilozófia kortárs (elsősorban) amerikai teoretikusait kérték fel az időbeliség gondolati és nyelvi jelenségeként való körüljárására. A kötet tematikájában egyaránt helyet kapott az idő metafizikai értelmezése, az idő realitásának kérdése, a valósídejűség, a jelenre és a jövőre vonatkozó referenciák, az aktualizmus és a prezentizmus kérdése valamint az idő nyelvelméleti vonatkozásai. A tanulmánykötet előzményeként tekinthetjük *Quentin Smith* egy korábbi, 1993-as munkáját, amely önálló kötetként foglalkozik a nyelv és az idő összefüggő kérdéseivel (Smith 1993). A nyelvfilozófia és az időfilozófia lehetséges találkozási pontjainak jelzéseként a 2003-as tanulmánykötetből ehelyütt csupán *Robin*

Le Poidevin írását emeljük ki, amely arra keresi a választ, illetve amellet érvel, hogy az igeidők használata miért kívánja meg reális idő tételezését (Le Poidevin 2003).

A témába vágó szórványos hazai kutatások között kell megemlítenünk Komlósi László összehasonlító kognitív nyelvészeti kutatását, amelynek alapkérdése a temporalitás nyelvi megjelenése és szerepe a gondolkodásban. Egy – a jelzett kutatási témájához kapcsolódó – tanulmányában (Komlósi 1998) a nyelvhasználók nyelvről alkotott ismeretiben rögzített, az események és tényállások temporális viszonyaira vonatkozó konceptualizációit veti össze a magyar és az angol nyelv igeidőrendszerei mögött meghúzódó temporális rendszerekkel.

Az aspektust olyan temporális szemantikai modulként értelmezi, amely az események abszolút (intrinzikus) időbeli viszonyait tükrözi, míg az igeidőt mint viszonyított (deiktikus) szemantikai modult kapcsolja ehhez., és kutatási eredményeivel alátámasztja, hogy a temporális viszonyok konceptualizálásának és elsajátításának folyamatát a kompozicionális szemantikai és a pragmatikai feltételek együttesen alakítják (Komlósi 1998).

3. AZ IDŐ A PEDAGÓGIÁBAN ÉS AZ ISKOLA VILÁGÁBAN

Az ember viszonya az időhöz, azzal kapcsolatos fogalmai, az időtudat és időgazdálkodás a nevelési és a szocializációs folyamatokban megszerezhető tanult, illetve habitualizódó tudás. Annak kialakulása a különböző intézményes formák velejárójaként megjelenő szinkronizáció következménye. Az idő habitualizációjában, időszemlélet alakulásában kitüntetett szerepe van a gyermek- és iskoláskornak. Ebből adódóan meghatározóak azok az intézményi formák és gyakorlati eljárások, amelyek a felnövekvő embereket az időméréssel összekapcsolt időfogalom segítségével szocializálják. Az európai kulturális hagyományok – amint azt a történeti bevezetésben láttuk – a mért időhöz, az óra idejéhez rögzítik mindennapi időtapasztalatunkat. Az időtudatosság, az időmérés kialakult rendje és a társadalmi időkezelés különböző formái az európai kulturális identitás összetevői. A társadalom időstruktúrái és normái – jóllehet azok közvetlen módokon is megjelennek –, az idő „helyes” tapasztalata és annak „megfelelő” értékelése a mindennapok nevelési gyakorlata során átszármaztatott struktúra, az ún. rejtett tanterv része is. Az érvényes időfogalmak és helyes időgazdálkodás kialakítása tananyagként és nevelési feladatként is megjelenik. Ebből adódóan a hétköznapi időkezelésével foglalkozó társadalomtudományos kutatás során kiemelt feladat az idő iskolai dimenzióinak valamint az oktatási rendszer működésében betöltött szerepének vizsgálata (vö. Adam 2005).

3.1 A pedagógiai idő sajátosságai

Barbara Adam a pedagógiai, illetve iskolai időkonceptiókat is elemző alapvető munkáiban (Adam 2005) abból indul ki, hogy a „Mi az idő?” mind a tanulók, mind a tanárok számára elemi kérdés. Feltételezi, hogy a legkülönbözőbb közkeletű megközelítésekben az idő homogén, mérhető, absztrakt csereeszköz jellege dominál. Közös jellemzőnek gondolja továbbá az egyirányúnak értelmezett időhöz való igazodást. A nyelvhasználatra utalva jelentőséget tulajdonít annak, hogy az időről általában egyes számban beszélünk, úgy véli, ez az elvont kategória az időt abszolutizáló felfogásoknak kedvez, és ellenállni látszik a többféle időt feltételező komplex megközelítésnek. Adam szerint a homogén időfelfogás egyoldalúságának kialakulásában jelentős szerepe lehet az „iskolai becsengetéseknek, a tanórák és ütemtervek által mereven szabályozott iskolai időgyakorlatának is (Adam 2005:88).

Ezért a „Mi az idő?” kérdésének differenciáltabb megválaszolásához ennek az időfelfogásnak kritikai kezelését javasolja, és szorgalmazza az idővel kapcsolatos megszokott beállítódástól való eltávolodást. Ennek érdekében kívánatosnak tartja az időt mint implicit társadalmi jelenség komplex feltárását. Ezt nézete szerint az átélt, a megtapasztalt, a tudásként bemutatott, a megalkotott, a megtervezett, a felosztott, a megszámlált, az ellenőrzött etc. idő tudatossá tétele biztosíthatná, és ezt az összetettséget a társadalmi struktúrákban és tudásformákban, a társas interakciókban, valamint környezetünk ökológiai és fizikai aspektusaiban egyaránt kifejeződni látja. Kutatói érdeklődésének homlokterében az időfogalom megragadásán, illetve

megragadhatóságán túl az uralkodó időkonceptió feltárása, társadalomtörténeti meghatározottságának elemzése és a kognitív folyamatokra gyakorolt hatása áll. Kötete nevelésszociológiai nézőpontból az egymásra kölcsönösen ható különböző időkonceptiókat bemutatva tesz kísérletet a pedagógiai gyakorlat, elmélet és kutatás idősíkjai sokféleségének feltárására (vö. Adam 2005: 88-106).

A pedagógiai időfelfogással kapcsolatos hazai törekvések közül Meleg Csilla munkássága emelhető ki, aki az iskola mint sajátos szervezet időviszonyaival foglalkozik. Egyik alapvető időszociológiai megalapozottságú tanulmánya az Iskolakultúrában jelent meg (Meleg, 2005). „Az iskola időarcai” című kötetében az időt komplex módon értelmezve, nem törekszik az idővel kapcsolatos vizsgálódások minden lehetséges megközelítésmódjának számbavételére, hanem az időszociológiának és szervezetelméletnek a téma szempontjából releváns kutatási eredményeit mutatja be új összefüggésben. (Meleg 2006).

A pedagógiai időtan is egyike azon fejezeteknek, amelyek a hazai pedagógia ki nem fejtett, megírandó fejezetek körébe tartoznak Zsolnai József „hiányleltára”, programadó rendszerezése szerint. (Zsolnai 1996) Az idő oktatáspolitikai tematizációjáról a közelmúlt hazai szakirodalmából e helyütt csupán Báthory Zoltánnak az időre mint tantervi időre hangsúlyt helyező, s közkeletű vélekedésekkel szembeforduló tanulmányát emeljük ki. (Báthory 2003).

3.1.1 Az iskolai időelméletek a szociológia nézőpontjából

A kutatási téma újszerűségéből adódóan az idő kifejezéshez kapcsolt „iskolai” jelző is magyarázatra, illetve kiegészítésre szorul, mert az iskolai idő nem evidencia. Az „iskolai idő” egy lehetséges értelmezésben az idő egy speciális esete, spekulatív „időtípológiáknak” egy megelőlegezett, ill. a disszertáció keretében kifejtésre kerülő sajátos formája. Hétköznapi értelmezésben az „iskolai idő”, amit az iskolában töltünk. De lehet iskolai idő (iskolaidő) egyszerűen annak az időtartama is, amikor az intézmény nyitva van, vagyis amikor az intézményhasználók számára fizikai értelemben is elérhető. Az iskolai időt az iskola idejeként is értelmezhetjük, azaz az iskola által uralt időként; az intézmény céljai, funkciói, működési rendje felől meghatározott időként, vagy olyan időkeretként, amellyel az iskola hivatott gazdálkodni. Az idő fogalmához kapcsolt „iskolai” jelző tehát tartamra, funkcióra, helyre egyaránt utal, utal továbbá arra is, hogy az idő társadalmi el- és felosztásban különböző társadalmi szereplők, szerepkörök, intézményesített formák ill. megoldások léteznek.

A szociológia tudományának megalapozói közül többen kiemelt figyelmet szentelnek az idő társadalmi és intézményi vonatkozásainak. A szociológia klasszikusai közül Durkheim a társadalmi idő szinkronizáló és integráló funkcióját emeli ki, Marx az idő áruvá válásának folyamatára koncentrált, míg Weber az idő racionalizálását, racionalizálódását kutatja. Weber vizsgálódásának középpontjában az idő reflektivitása, az idővilágok sokfélesége, és az individuális élettervek kérdései állnak. Mead azzal összefüggésben foglalkozik az idő ontológiai kérdéseivel, hogy miként történik a jelen, a múlt és a jövő reális státuszának meghatározása, s egyáltalán miként kerül sor azok megkonstruálására. Ezek a klasszikus elméletek bemutatják az idő áru, illetve erőforrás jellegét, nem zárják ki azonban az idő megélt, szubjektív tapasztalatként történő értelmezését sem (vö. Gellériné 1990:117-122).

A klasszikus szociológiai időelméletek szoros kapcsolatban állnak az iskola világával, a nevelés szociológiai jelenségeivel is. Durkheim, Marx, Mead, Schütz időelméletei és azok mai változatai számos ponton csatlakoznak a neveléstudomány újabb – normatív, kritikai, interpretatív, illetve konstruktív – irányzataihoz.

A funkcionista megközelítés érvényessége elsősorban az időbeli rend, a szinkronizáció, az integráció és szabályozás kérdéseire, valamint az órarend, a tanterv, az időgazdálkodás és az időmenedzsment kérdéseire terjed ki, s gyakorlati szempontból a mikor, mennyi ideig, milyen sorrendben, milyen gyorsasággal kérdéseire irányul. A funkcionista megközelítés elsősorban Durkheim (2003), Moore (1963), Roth (1976), Lauer (1978) és Zerubavel (1979, 1981, 1985) kutatásaihoz nyúlik vissza. A funkcionista időfogalom túllép azon a kvantitatív megközelítésen, amely az időt külső, objektív módon megfigyelhető valósággént tételezi. A megfigyelő által nem befolyásolható objektív státuszt tulajdonít az időbeliségnek is; az időbeliséget mint társadalmi valóságot fogja fel. Fenti szerzők az időt paraméterként, mértékegységként, erőforrásként értelmezik. Olyan folyamatokat írnak le, amelyekben az előzmény és a következmény rögzített állapotait hasonítják össze. Ebből a nézőpontból a tanulási teljesítményt a következmény rögzített pontjából nézve, illetve a két állapot különbségek kvantitatív viszonyai alapján értékeli. Innen kiindulva tesznek kísérletet az idő társadalmi összetevőinek megragadására, amelyben a fizikai és élő természeti jelenségek idősíkjait olyan közegként értelmezik, amelyhez a pszichés működésekben – emlékezésben, észlelésben, érzékelésben, kognícióban stb. – megnyilvánuló időbeli dimenziók kapcsolódnak (vö. Adam 2005:107).

Adam megkérdőjelezi a természet és kultúra dualizmusára épülő funkcionista időfelfogást, mert szerinte a funkcionista megközelítés nem szentel kellő figyelmet az idő hatalmi aspektusainak; például annak, hogy ki kinek az idejét szabja meg és ellenőrzi, és ki, illetve milyen hatalmi mechanizmusok határozzák meg a tanulás és a tanítás időbeli lefolyását (vö. Adam 2005:108-109).

A funkcionista megközelítés idővel kapcsolatos vizsgálódásainak kiegészítésére a kritikai neveléstudomány tesz kísérletet. Elsősorban az idő fölötti hatalom kérdését és az idő absztrakt cseretárgyként alkalmazásának történeti vonatkozásait vizsgálja. A kritikai neveléstudomány valamint a szociokulturális háttér fontosságát hangsúlyozó szociológiai irányzat angol képviselői McDonald nyomán a társadalmi viszonyok újratermelődésének szociokulturális folyamataira koncentrálnak. Az ehhez az irányzathoz tartozó kutatók az időt olyan médiumként értelmezik, amely a munkát pénzzé konvertálja (Adam 1990: 104-126.). Marx elemzéseire alapozva Giddens (1981, 119 és 130-134) valamint Thompson (1990) azt hangsúlyozzák, hogy a megélt idő mellett megjelenik az absztrakt és mérhető idő, amely a létezés szubsztanciáját, egyúttal a társadalmi élet alapját alkotja. Az idő ebben a modern formájában azt is jelenti, hogy az idő bármely fajtája konvertálható, illetve absztrakt csereeszköz jelleget ölthet, ezáltal a kvantifikáció a modern európai időfogalom implicit elemének tekinthető a szerveztek világában különösen is.

Azonban sem a funkcionális, sem a kritikai elméletek nevelési időkonceptiói nem veszik igazán tekintetbe annak a jelenre és a jövőre irányuló dimenzióit. Ezért célszerű arra az interpretatív, konstruktivista megközelítésre is kitérni, amelynek idővel kapcsolatos felfogása Heidegger „Lét és idő” című munkájára alapozódik. Ebben Heidegger hangsúlyozza, hogy az időben élésünk alapja az Ittlét, az emberi élet

végessége, létünk viszonya a halálhoz. A végesség tudata nem csupán az értelemkeresésre, létünk értelmének keresésére tesz fogékonnyá, hanem az egész egzisztenciális létünket behatároló idő tudatosítását eredményezi. Másképpen megfogalmazva: azoknak az időkereteknek, amelyek betagoznak bennünket az időbe, nem kizárólagos forrásai a nappalok és éjszakák vagy az évszakok változásai, sem a naptárak vagy a napi rutin, hiszen az élet és halál határpontjai nem tekinthetők a bekerítettség egy sajátos formájaként értelmezett szigorúan rögzített struktúráként, hanem olyan mindenre kivetülő egzisztenciális elemként, amely áthatja életünk minden pillanatát, és elsősorban jövőre orientáltságunkat határolja körül. Heidegger szerint a jelenben való Ittlétünk folyamatosan távol a múlt és jövő irányába egyaránt, ezáltal életünknek olyan horizontot ad, amelyben élet és halál ott van minden pillanat megalkotásában, folyamatosan újraalkotva az élet időkereteit. Ebből az elméleti perspektívából nem elegendő a tanulást kizárólag a korábbi és a későbbi között számszerűsíthető különbségként értelmezni, mivel a nevelés és oktatás időbeli viszonyainak fontos konstitutív tényezője a kontextus, az életkortól függő biográfiai élettapasztalat, illetve az ezekből adódó élettel kapcsolatos tervek és elképzelések is (Adam 2005).

A fenomenológiai időfogalom hatással van a nevelési intézmények idődimenzióinak vizsgálatára: bizonyossá teszi, hogy a jelen és a jövő dimenzióit – attól függően eltérő módon kell vizsgálnunk, illetve értékelnünk, hogy azok egy egyéni életút részeként, egy tantervi reform elemeként, egy tanóra ütemezéseként vagy más módon jelennek-e meg. Miként azt korábban jeleztük, a múlt és jövő aktív szerepet játszik a mindenkori jelen megalkotásában, és a fejlődési és fejlesztési folyamatok olyan rejtett dimenzióit képezi, amelyek nem vonatkoztathatók el a vizsgálat tárgyát képező tevékenységektől, illetve struktúráktól. A tanárok naponta megélik a múlt és jövő jelenre gyakorolt meghatározó hatalmát. Ebből adódóan, amikor megkísérlik saját életükből fakadó idővilágukat és az általuk tárgyalt témát, valamint annak saját idődimenzióit a tanulók másfajta idővilágával összekapcsolni, ezáltal egy olyan közös, osztálytermi kultúrát is megkísérelnek létrehozni, amely közös múltra és közös jövőtervekre épül. Ebből adódóan az időbeliségnek ezek a dimenziói döntő módon befolyásolják az oktatás hangsúlyos elemeit, eredményeinek értékelését és tervezését is.

Miként azt *Schütz és Luckmann* megállapítják (Schütz és Luckmann 1975:75) „A végesről szóló tudás elkülönül a világ tartósságának tapasztalatától, és az életterv keretében megjelenő minden fajta tervezettségnek az életvilág által meghatározott alapvető motívumává válik.”

A szociális idő szakirodalmát vizsgálva *Bergmann* megállapítja, hogy Schütz felfogásában a cselekvés csak akkor nyeri el értelmét, ha reflexív módon, a benső időtudat egységeként emelkedik ki az élményáram folyamatából, és beilleszkedik a tapasztalat összefüggés- rendszerébe. (Bergmann 1990:120). A múlt értelem-összefüggései ekkor a jelen tapasztalatait és a jövőre irányuló elvárásokat is meghatározzák, mi által olyan valóság jön létre, melynek időszerkezete elvárásokon alapul. Ennek az életvilágnak az időszerkezete jelöli ki azokat a legszélső kereteket, amelyekben az élmények egyáltalában előfordulhatnak, és értelmet nyerhetnek. Ahhoz, hogy ezt az elképzelést szociológiai cselekvéseméletének részévé tehesse, Schütz annak megmutatására törekedett, hogy a szubjektív módon, saját idővel keletkezett értelem miként vonatkozhat másokra, azaz miként alapozódik meg a közös időtudatban az interszubjektivitás. Ennek bizonyításhoz kidolgozza az alter és ego egyetemes tételét,

amely szerint a Te, a Másik is rendelkezik tudattal, amelynek ugyanúgy tartama van, élményeinek árama pedig ugyanazokra az alapformákra vezethető vissza, mint az Enyém. Megegyezik ezek időszerkezete, illetve az idegen élményáram az enyémmel egyidejűleg fut le. Az ego (én) és az alter (másik) tehát ugyanazzal az időszerkezettel rendelkezik, így azok az interszubjektív világban az idő párhuzamossága révén képesek az értelmes egymásra vonatkoztatott cselekvésre. A szociális életvilág idejének mindig interszubjektív módon kell egybehangolódnia. A koordinációról az életvilág időszerkezetében jelenlévő másik idősík az ún. világidő gondoskodik. A napi teendők megtervezésében a távolabbra terjedő időtervben így metszik egymást a szubjektív és a világidőhöz tartozó mozzanatok (Schütz és Luckmann 1975:63).

A sokféle életvilágról szóló, Schütz és Luckmann által kidolgozott koncepció annak a fenomenológiai elemnek a megragadására tett kísérletet, amelyben érvényesül a privát és kollektív, valamint a fiktív és a reális kölcsönhatása. Arra törekszenek, hogy megkeressék a tudatáram, a test, az évszakok és a társadalom ritmusainak metszéspontjait. Ebből adódóan Schütz és Luckmann számára az idő nem alkot monolitikus egységet. Elméletük pedagógiai vonatkozásait keresve úgy látjuk, hogy Schütz és Luckmann sokféle életvilággal kapcsolatos elmélete, a sokféle, komplex és egymást átható időformák elmélete, valamint az implicit idődimenziók hangsúlyozása fontos elvi alapvetésként szolgálhat a tervezési stratégiák, értékelési formák, reformok számára. A párhuzamos idővilágok kölcsönös egymásra hatásával, mint a nevelési intézmények idődimenzióinak egyik fontos alkotórészeivel érdemes számolni (Schütz és Luckmann 1984).

Schütz a reflexivitás és tudat fenomenológiai vizsgálata során, amelyben szintén fontos szerepe van a múlt jelen és jövő dimenzióinak, az idő más összetevőit is vizsgálja (Schütz 1971). Munkájában azt állítja, hogy minden cselekvés jövőorientált, ami azt jelenti, hogy az valamilyen tárgyra irányul. Tudatosságunk azonban csak valamire visszapiillantva értelmezhető. Ez nem csupán a múltbéli cselekvésekre érvényes, hanem a jövőbeli, lehetőségként megfontoltakra is vonatkozik: egy adott reflexió megjelenhet a múltban, a jelenben és a távoli jövőben. Ez felfogásában azt jelenti, hogy az ember számára a jelen a „reflektív beállítódásban” nem megközelíthető: Az önmagunk felé fordulás csak gondolatáramunk útján oly módon lehetséges, mintha azt az utolsó megértett tapasztalat megszakította volna. Más szavakkal: az öntudat csak modo praeterito vagyis valamilyen a múlthoz köthető időformaként adott. Ebből adódóan egyrészt minden reflexió, illetve leírás megszakítja a cselekvésnek azt a lefolyását, amelyben azt aspektusaira bontja. Másrészt minden valamire utaló reflektív jelentés elkerülhetetlenül szelektív is egyben, mindenkori prioritások, érték-és jelentéshierarchiák által befolyásolt. Ebből következik, hogy múlt és jövő minden pillanatban sajátos jelentéssel rendelkezik.

Az interpretatív, konstruktivista elméletekben minden célirányos cselekvés valamely társadalmi szinten megkonstruált, múltbéli jelenségeken nyugvó kollektív tudás – például a nyelv vagy az adott csoport értékrendje – által meghatározott. Ebből következik, hogy a múlt alapvetően a jövőre irányuló tervek által behatárolt. Továbbá a - nyilvános és magánjellegű, objektív és szubjektív, múlt, jelen és jövő- minden cselekvés esetében összefügg egymással. Az egyes megnyilvánulásokat, a különböző interakciós és kommunikációs folyamatokat történetileg kialakuló ismeretek, célok és félelmek befolyásolják. Egy iskolai osztályban lezajló minden fajta interakció a jelenen

át a múlt és a jövő felé tart. Így ebben az esetben nem csupán közös múltról, hanem közös jövőről is beszélhetünk.

Az időhöz való differenciált viszony kialakításához ez az elméleti megközelítés azzal járul hozzá, hogy kitágítja időfogalmunkat különböző múltakat, jeleneket, jövőket és számos lehetséges kombinációjukat feltételezve, elgondolhatóságukban műveleti, konstrukciós előfeltételeiket is megteremtve. A konstruktivista felfogás a nevelés és oktatás számos területére adaptálható, azonban adaptáció során érdemes számot vetni azzal, hogy interpretatív-konstruktivista keretben a duális megközelítések tarthatatlanok.

Schütz elemzéseinek dekonstrukciós hatása releváns kutatásunk reflektivitásra vonatkozó elméleti alapfeltevése és saját tudományos munkánk szempontjából is, miután ennek révén a nevelés idődimenzióinak nem látható aspektusait kívánja láthatóvá formálni.

Egy másik klasszikus, *Mead* szerint az idő eredete az emberi és nem emberi szervezeteknek környezetükkel kialakított kapcsolataiban gyökeredzik, és egyaránt fellelhető az azok során ható kölcsönös átalakulásban, valamint magában a folyamat anyagi vonatkozásaiban is (Mead 1980). Mead elméleti időkonceptiójának bemutatását kutatásunk szempontjából azért tartjuk fontosnak, mert munkássága a társadalomtudományi hagyományok és megközelítések revízióját eredményezte. Késői munkáiban (Mead 1964, 1980) továbbfejlesztette klasszikus cselekvéseméletét, abban az időbeliséget és a szociális meghatározottságot valamennyi cselekvés alkotóelemévé tette. *The Philosophy of the Present* (A jelenlét filozófiája) című munkájában radikális időfelfogást vezetett be. Azokban a kérdésekben, ahol Schütz (1971) episztemológiai problémából indult ki, ott Mead ontológiai kérdésekre alapozott. Az emberi cselekvést nem a létező időben lezajló mozgásként fogja fel, hanem újonnan keletkező eseményként, ami majd létrehozza a múltat és jövőhorizonttal rendelkező jelent. (Bergmann 1990:120). Munkájának „A jelen mint a valóság helyszíne” című fejezetében a múlt, a jelen és a jövő ontológiai státuszát vizsgálja. Miként arra a cím is utal, nézőpontja szerint a jelen a valóság egyetlen helyszíne, ontológiai státusszal csakis a jelen rendelkezik. Megállapítja, hogy a jelenen túllépő valóságnak a jelenben is ott kell lennie. Ennek oka, hogy az adott cselekvések folyamatának leállásakor máris elkezdődik a reflexió, és kialakul a jelen idő, annak minden idővonzatával együtt. Ennek során a cselekvő személyesen azonosul mintegy az idővel, továbbá lehetőség nyílik számára a közös szociális idő felépítésére a közös akcióban résztvevők jövőképeknek kölcsönös összehangolása által, illetve az „általánosított Másik” időképeknek átvétele révén. Ennek pedagógiai olvasata Adam szerint az, hogy a pedagógusok terhelése, teljesítménye, lehetőségei, tévedései csak a jelen szemszögéből vizsgálhatóak, azok csak a jelen keretei között ismerhetők fel. Megítélésünk szerint ez a következtetés nem helytálló, bár logikusnak tűnik azon az alapon, hogy minden reflexió a jelen módusát ölti magára. Azonban ebben a vonatkozásban Mead jelene – ha úgy tetszik – a reflexió tere - s nem feltétlenül az aktuális idő társadalmi-politikai valósága.

Mead elismeri, hogy a jelen időbeli kiterjedése változtatható. Ennek kapcsán azt hangsúlyozza, hogy annak mindenkor a keletkezőre kell irányulnia, mert ez biztosítja az egyes események megkülönböztetésének feltételét. Ahhoz, hogy képesek legyünk események, változások, tartalmak, jelen és idő értelmezésére, fel kell tudnunk fogni ezek keletkezését és elmúlását is. Pedagógiai szempontból a jelenen érthetünk akár egy

tanórát, akár egy éppen zajló iskolai rendezvényt, akár a tanárképzés adott szemeszterét vagy akár a háború utáni pedagógia időszakát, ám ahhoz, hogy a különböző „jelenekből” kialakulhasson a múlt valamilyen formája, ahhoz abban valami újnak feltétlenül meg kell jelennie. Például el kell kezdődnie a szünetnek vagy a következő tanórának, vagy az új szemeszternek, vagy be kell következnie valamilyen korszakalkotó társadalompolitikai eseménynek. Saját kutatásunkban ez a szempont az időbeli határpontok vizsgálata kapcsán jelenik meg, s válik empirikus elemzésünk kategóriaképző elemévé.

Mead felfogása szerint minden új kialakuló a jelenben válik láthatóvá, sőt a jelenben gondoskodik arról, hogy a „múltak egy másik múlttá válásához új oldaláról váljon láthatóvá (Mead 1980: 230). Úgy képzelhetjük, hogy a múlt „független a jelen minden formájától.”, ehelyett azonban a múltat úgy kell elképzelni, hogy az mindig az állandóan újjá alakuló jelen nézőpontjából kerül megalkotásra. (Mead 1980: 238). Ennek a konstruktivista pedagógiai irányzathoz is kapcsolódó megállapításnak van egy további pedagógiai vonatkozása, nevezetesen az, hogy a tanügyi reformok során nem feltétlenül merülnek feledésbe a korábbi oktatási módszerek, tananyagtartalmak, és tantervek, hanem azokat átformálják annak fényében, hogy tovább akarják-e vinni azokat vagy sem.

Mead szerint a múlt nem rendelkezik semmiféle – a jelentől független – realitással. A múlt nem egy önmaga által megteremtett állapot, a múlttá válást a jelenhez való viszony alapozza meg. Ami a régi jelenben új volt, az majd egy új és másik múlt világának részévé válik. Ezért a megőrzés, felidézés, ábrázolás és jelentőségadás tekintetében a múlt visszavonható, sőt legalább olyan mértékben hipotetikus, mint a jövő. A „valós” múlt számunkra éppen olyan nehezen elérhető, mint a „reális” jövő. A múlt a jelenben számunkra kizárólag a gondolkodás szintjén válik nyitottá.

Ezek a megállapításoknak számos fontos konzekvenciát hordoznak az elméleti megközelítések és az empirikus kutatások számára. Az első, amit ki szeretnénk emelni, az objektív megfigyelés posztulátumával függ össze. Ha sem a múlt, sem a jövő nem megfigyelhető, hanem csupán a megfigyelők szubjektív értelmezései által adott, a független megfigyelő nézőpontja nem tartható fenn. Mead koncepciójában múlt és jövő viszonylagos, de a szubjektív, ill. megkonstruált idő megkülönböztethető a naptári időtől és az időmérés kialakult standard metrumaitól. Ennek az időkoncepciónak az alapján, ezek között az időviszonyok és időkeretek között kell differenciálnunk, ezek között kell tudnunk azonosítani a „korábbi”, illetve a „későbbi” relációit, és megértenünk e relációk következményeit.

Mead koncepciójának legfontosabb pedagógiai hozadéka talán egy kérdésfelvetés: Vajon létrehozható-e, illetve miként hozható létre „kibővített” létezésünk ideje? Hogyan lakható be az idő helyszíne, ha az időben élés egy olyan létezmódot jelent, amely múlt és jövő folyamatos alakítása a jelenben, ahol az idő nem más, mint a jelen, és a jelen nem más, mint a reflexió és a konstrukció tere? Úgy tűnik, Mead felfogása megengedi, hogy „az idő helyszíne” metaforikus értelemben műhely legyen, s ha így van, az időben élés Mead-i tanulása az iskolák világához is leginkább a műhely képzetét teszi társíthatóvá, példát is szolgáltatva mindjárt hagyományos szervezeti formák és radikális elképzelések találkozására.

3.1.2 Az iskola „idővilágai”

A nyugati országok jelenlegi nevelési rendszereinek időbeosztását az órák, a napok és az évek ideje, az ütemezhetőség, ill. a naptári ütemezés uralja. Adam korábban hivatkozott munkájában (Adam 2005) arról ír, hogy egy univerzálissá fokozott, eredeti természetes viszonyaitól elvonatkoztatott, dekontextualizált, illetve kvantitatív idő képezi a konkrét iskolai időbeosztás alapját. Különösen a rögzített oktatási egységek, az óratervek és a tantervek működnek olyan elemekként, amelyek által a tanulók tanulási tevékenysége és az oktatás, valamint annak tervezése, nyomon követése, értékelése kifejezheti orientáló hatását. Ez a mesterségesen létrehozott eszköz az iskola időszervezésének alapja; ez határozza meg mindazokat a formákat, amelyekben az iskolai idő költségtenyezőként, ill. ráfordításként megjelenik. Végző soron az idő (szervezeti idő) az, amelynek átstrukturálásától a tanulási teljesítmény hatékonyságának növekedését szokás várni (Adam 2005:90).

Az időnek explicit struktúraszervezőként való megjelenése az alapja a nevelési folyamatok koordinálásának, szinkronizálásának. Az iskolai élet ütemezettsége egy adott időtervbe való betagolódást vár el az iskolahasználóktól; tanároktól, diákoktól, szülőktől és az iskolai időrend által érintett más társadalmi szereplőktől is. Az iskolai idő felhasználásának explicitté váló szervezeti keretei különítik el egymástól a különböző pedagógiai tevékenységeket, egyben gondoskodnak arról is, hogy azok egy olyan rendszeres, közös ritmusba tagolódjának, amelyek határait a napi oktatás kezdete és vége, a tanév kezdete és vége, ill. az iskolaszakasz kezdete és vége jelölik ki (Ball et al 1984; Delamont - Galton 1986).

„Az iskola mindennapjait olyan komplex szekvenciák tagolják, amelyek egyben meghatározzák, szabályozzák is működésmódját. Ezek a szekvenciák határozzák meg az iskolai hétköznapiak empirikus formáját. Rögzített terjedelmük behatárolja az egyes tevékenységeket, és alapul szolgál a különféle prioritások és beosztások kialakításához.” (Ball et al. 1984: 43).

Minden egyes koordináló, szinkronizáló, beosztásra törekvő eljárás egy sor további másikba ágyazódik. A kijelölt időbeli szakaszok terjedelme nem független a pedagógiai céloktól, szervezeti keretektől, tantárgytípusoktól, s az egyes tanórák didaktikai felépítésétől. Az ütemezettség a nevelési-oktatási folyamat minden résztvevőjét egy olyan jellegű rutinnak veti alá, amelynek során a tanítás és a tanulás, értékelés, sőt az étkezés és a játék is tervezett, szervezett és előre meghatározott formát ölt. Az órarend biztosítja, hogy az egyes tevékenységek a megadott időpontban valósuljanak meg (Delamont és Galton 1986:138).

Az oktatás és a szünetek napi ritmusa pedig egy hetente ismétlődő, s az egész iskolai évre érvényes rendhez kapcsolódik. A napi és heti rutin egy további fölérendelt éves ciklusba ágyazódik, amelynek ütemezését és határpontjait társadalmi fordulópontok, hagyományos és családi ünnepek is meghatározzák. Az iskolai munka szervezésében többnyire szigorúan elkülönül egymástól a tanóra és a szünet, az oktatási idő és a szabadidő. A szervezeti idő tagolása sajátos időprofilokat hoz létre a bennük megjelenő sajátos tevékenységek ismétlődő rendszere által. Az iskolán kívül eltöltött idő egyéni és családi strukturálása megkívánja az intézményi időrendhez való igazodást, ez pedig szinkronizációs megoldásokat hoz létre, ill. egyfajta időkényszert tart fenn.

A tanóra ideje finoman megmunkált időforrásként is értelmezhető. Ez azt jelenti, hogy egy adott tanórára, illetve egy iskolaévre csak meghatározott, korlátozott mennyiségű tananyag tervezhető. Minden további tartalmi egység beépítése új időterv kialakítását igényli, ill. a meglévő időterv módosítását hozza magával. Megadott, kötött, korlátozott időkerettel gazdálkodva az iskolai feladatok és tevékenységek ütemezése során a „rendelkezésre álló időt” gondosan be kell osztani (vö. Adam 2005:92-93).

Az, hogy az európai társadalmakban az egzakt időtervek és naptári rend szerint folyó munka alapvető elvárásként jelenik meg, a kvantitatív időfelfogásra vezethető vissza. Ennek habitualizációja, alapelveinek rögzítése részben az iskolában zajlik. Ezen társadalmak életében a felnőttek életvitelét, tevékenységét meghatározó idő olyan gazdasági tényező, amelyet hatékonyan kell kihasználni, amellyel körültekintően kell gazdálkodni, s amelynek pocsékolása nem megengedett. Majd’ minden tevékenység számára adott egy optimális időpont, s ennek nyomán adott a tevékenységek elvárt rendje. Még az „időpocsékolás” alkalmi is rögzítettek, illetve kivételes, másnemű, ill. eltérő értékű, ún. szabadidős helyzetekhez kötöttek. Az iskolában elsajátítandó, internalizálandó időfogalom – lényegét tekintve – egy puritán, a célszerűségi és hasznossági szempontok alapján kialakított időfelfogást juttat érvényre.

Az aktív tevékenységek és a pihenés idejének határozott elkülönítése, az időbeosztás szigorú szabályozása, nem az egész emberiségre jellemző egyetemes örökség, ez az „időforma” az európai kolostorokban alakult ki. Az aprólékosan felosztott, bizonyos tevékenységek számára fenntartott idő, az európai kultúrában a bencések örökségének tekinthető. (Weber 1989, Foucault 1989, Mumford 1934/1955) Szent Benedek megkövetelte szerzeteseitől, hogy óvakodjanak a henyéléstől. Az idővel kapcsolatos viszonyát jól tükrözi a Bencés regula XLVIII. Pontja, amely szerint „*Henyélés a lélek legfőbb ellensége.*” Forradalmi újításként hatott, amikor a VI. században a bencések adott tevékenységhez adott időt kapcsoltak, s gyakorlatilag mindenféle szerzetesi tevékenység elvégzésének idejét – az imádkozástól a munkán át az alvásig, a fürdéstől az érvágáson át a matracok friss szalmával való megtöltéséig – meghatározták; napi, heti időtervekbe és az egyházi év rendjébe ágyazták. (McCann 1970:28, Zerubavel 1981:33).

Weber szerint (Weber 1989) ennek a racionális életvezetésnek a háttérében a természeti állapoton való túllépés igénye állt; az a törekvés, hogy az ember emelkedjen felül testi, ill. természeti létezésén. A felülemelkedésnek ez az igénye egy végső soron racionálisnak nevezhető életvezetésben, az előírtas időbeosztás szigorú betartásában fejeződött ki, majd a kolostorokból áterjedt a szélesebb néprétegek életvitelére és a piaci viszonyokra is. A piaci viszonyok alakulása a 14. század végétől kezdődően vezetett el odáig, hogy az időnek pénzzel mérhető, ill. pénzre váltható étéke lett.

Az európai iskolákban ma diákok és tanárok életét egy kvázi-szerzetesi időprogramnak vetjük alá, amennyiben létezik hasonlóság a szerzetesek aszketikus tevékenységrendje és a munkatársadalom szekularizált időfegyelme között. Pedagógiai stratégiaként felhasználjuk ennek eldologiasult, absztrahált idejét, illetve az ebben megjelenő racionalitás uralmát. Ez az eljárás a huszadik század európai nevelési gyakorlatának erőteljes realitása; az órarend, a curriculum, a pedagógiai ütemtervek, az iskolai csengetési rend mind olyan eszközök, amelyek a pedagógiai gyakorlat alapvető strukturáló eszközeivé váltak. Ugyanakkor az iskolai interakció minden egyes pillanatában számos idősík által meghatározott.

Miként Adam megállapítja, a nevelés idődimenzióinak sokféleségét tekintetbe venni legalább olyan fontos a kutatás számára, mint amilyen fontosak a pedagógiai reformok a gyakorlat számára. Kötetében nemcsak az iskolai élet időbeli szervezettségével foglalkozik, hanem kitér a nevelés különböző formáiban résztvevők időbeli tapasztalataira is. Tárgyalja egyes pedagógiai koncepciók implicit idődimenzióit, s érinti a „megsokszorozott idővilágok” szinkronizálásának kérdését. Vázlatosan áttekinti a tárgyalt kérdések viszonyát, és amellett érvel, miért is kell minderre odafigyelni. A nevelési gyakorlat reformjáról szólva arra keresi a választ, miként lehetséges a (tan)órákra tagolt idő hegemoniájának megtörése. (vö.: Adam 2005:100-106.).

3.1.3. Az iskolai idő kérdésköre a hazai szakirodalomban

A közelmúlt pedagógia szempontból is releváns hazai szakirodalom kapcsán a bevezetőben már idézett *Meleg Csilla* (Meleg 2007), *Zsolnai József* (Zsolnai 1998) és *Báthory Zoltán* (Báthory 2003) mellett néhány az időtéma szempontjából is figyelemreméltó szociológiai kutatás (Bródy 1983, Szabó 1988, Tahin és tsai 2000) valamint a magyar időpszichológiai vizsgálatok néhány újabb eredménye érdemel említést (Ehman 2002, 2004 és 2004a). Az iskolai idővel kapcsolatot mutatnak *Csapó Benő* tantárgyi attitűdvizsgálatai (Csapó 2000) is. A legalapvetőbbnek mégis a kritikus kognitív képességek fejlődésének és fejlesztésének empirikus eredményeit és modelljeit (Nagy 2000, Csapó 2004) tekintjük. A kritikus kognitív képességek és készségek fejlődésének és fejlesztésének idővonatkozásait összegző elemzés elkészítését e disszertáció kereteit meghaladó, önálló kutatási feladatnak tekintjük. Önálló kutatási feladatnak tekintjük továbbá a tantervi időkezelés diakron, szinkron, illetve komparatív bemutatását is, ezért e helyütt csupán jelezni kívánjuk a tantervek mint oktatáspolitikai dokumentumok keletkezésének diskurzuselemzési és szövegelemzési lehetőségét, illetve igényét.

Az idő témája az iskolával kapcsolatba hozható hazai szociológiai kutatásokban elsősorban az időnek mint szimbolikus tőkének a kérdéseként jelenik meg, másrészt az időhöz való társadalmi viszonyulás kérdéseként. A kulturális tőke tartalma több idővonatkozást is egyesít; tartalmazza a múltat mint átszármaztatandó hagyományt, illetve struktúrát, a jelent mint értelmezést és reprezentációt, a jövőt mint iskolázottsági tervet és ambíciót, s keletkezésének folyamatában tartalmaz egy időintervallumot is a képzettségben megnyilvánuló kulturális tőke elsajátításra fordított időbeli befektetésként. A képzettség mint a szimbolikus tőke egyik fajtája mind képződése mind karbantartása során hosszú távú időbeli ráfordítást igénylő olyan beruházásként jelenik meg, amely jövőbeli szükséglet-kielégítést tesz lehetővé.

Idővonatkozásokat tartalmaznak a különböző társadalmi csoportok gyermekeinek eltérő iskolai teljesítményére magyarázatot kereső empirikus oktatásszociológiai kutatások is, rávilágítva bizonyos társadalmi csoportok eltérő iskolahasználatára, és az ennek hátterében kimutatható eltérő időbeli orientációikra. Az idő faktora a teljesítmény-orientáció eltéréseiben az azonnali vagy késleltetett jutalom igényében, az azonnali vagy késleltetett szükséglet-kielégítés képességében jelenik meg, és a jelen- ill. jövőorientált viselkedés komplex jelenségének elemeiként nyer bizonyos magyarázó értéket (Meleg 2005). Nem elhanyagolható szempont az iskolázottság és a várható élettartam ismert összefüggése sem. Az időfelhasználás társadalmi kontrolljaként is

értelmezhető a magas iskolázottsággal együtt járó hosszabb, s az alacsony iskolázottsághoz kapcsolódó rövidebb várható élettartam (Tahin és tsai 2000). Mindezek a kutatások elsősorban az iskola szelekciós mechanizmusainak leírása szempontjából érdemeltek eddig figyelmet, és különösen a rejtett szelekció mechanizmusainak feltárásához jelentettek hozzájárulást.

Az oktatási rendszer témánk szempontjából úgy is jellemezhető, mint amelyre két eltérő irányultságú időnyomás nehezedik. Bár az oktatásszociológia nézőpontjából az iskola kifejezetten „jövőt létrehozó” intézmény, munkaerő-képzési funkciója révén a jelen aktualitásával kerül szorosabb kapcsolatba. Miként ezt Meleg Csilla megállapítja meglepő felvetésnek tűnik, hogy : „A gazdasági szemlélet a mindenkor jelen szükségletét terjeszti ki a jövőbe, és így a jövő jelenbeli érvényességének látszatával az időt tulajdonképpen elleplezi.” (Meleg 2007:2).

A szerző feltevése továbbá, hogy az idő elleplezése, elrejtése egyfajta álszinkronitáson alapul, nevezetesen azon a feltételezésen nyugszik, amely szerint a munkaerőpiac jelenbeli igényei a jövőben is érvényesek lesznek. Ebben a vonatkozásban a jelen jövőbeli érvényességét az iskolarendszer által felkínált jövő kiszámíthatósága jelenti, ám az ilyen módon kiterjesztett jelen egyszersmind „a jövő időtlenítése” (vö. Meleg 2007).

Meleg Csilla munkáiban nem tematikus igénnyel nyúl az idő kérdéséhez, hanem értelmezési keretté kívánja azt tenni. Kutatói szándéka arra irányul, hogy az időt értelmezési keretként használva közelebb jussunk a társadalmi egyenlőtlenségek természetrajzának megértéséhez. és differenciáltabb leírásához. Elképzelhetőnek tartja, hogy éppen az időben gondolkodás lehet az a dimenzió, amely úgymond keresztbe metszi a már ismert egyenlőtlenségeket. Felteszi továbbá, hogy az idődimenziók mentén történő vizsgálódás választ adhat arra, hogy az iskoláztatás évei miért jelentenek egyszerre profitszerzést, s annak felélését is. Kérdéseinek mindegyike az iskolához mint szervezethez és az iskoláztatáshoz mint kötelező időintervallumhoz kapcsolódnak, ezért fejtegetéseit a szervezetszociológia és az időszociológia közös mezsgyéjén, ill. a két diszciplína egymásra vonatkoztatásával fogalmazza meg.

Alaptézise szerint az iskola – szervezeti életének sajátosságaiból adódóan – „saját idővel” rendelkezik, és az ilyen értelemben vett iskolai idő lényegileg tér el más szervezetek idődimenzióitól és azok megjelenési formáitól. Továbbá, ha az időre úgy tekintünk, mint a tevékenységek összehangolására és strukturálására gyakorolt hatásra, láthatjuk, hogy az oktatás egyes szerkezeti szintjei meghatározott rendben, egymásra épülve követik egymást. Ennyiben a sorrendiség az idő normatív funkciójaként is értelmezhető. Az iskola kialakult szervezeti és időbeli rendjében kényszerítő erejű szabályozás érvényesül, ami azt is jelenti például, hogy nem lehetséges egyes szintekre tetszőleges időben bekapcsolódni, nem lehetséges egyes fokozatokat felcserélni, átugrani, kihagyni, sem időben lerövidíteni vagy összesűríteni. Lehetséges viszont megismételni, ill. meghosszabbítani. Az iskolai szervezet saját idejét Meleg Csilla úgy jellemzi, hogy az jellegzetesen „hosszú idő”, s ez a tartamosság egyrészt az iskolai idő linearitásában valamint ehhez kapcsolódó végtelenítésben – például az élethosszig tartó tanulás ideológiájában – mutatkozik meg (vö. Meleg 2005:127-130).

Gyakorlati szempontból az időbeli elrendezés képességét, a különböző idősíkokban és időrendszerekben való eligazodás képességét, összerendezésük,

rendszerbe szervezésük képességét valamint az idővonatkozások hangsúlyváltásának rugalmasságát és szituációhoz illesztését emeli ki olyan lehetséges változókként, amelyek vizsgálata közelebb vihet már ismert iskolai jelenségek újabb értelmezéséhez és a pedagógiai praxis megújításához. Tanulmányában az időhorizont tágulását mint a szervezeti idő beépülésének folyamatát értelmezi. Úgy látja, hogy miután az iskola interperszonális erőterében az időhöz kapcsolódóan különböző viselkedési stílusok formálódnak, ebben az interperszonális erőterben a viselkedési stílusok szinkronizációja is folyamatosan zajlik, mégpedig oly módon, hogy csoportszintre emelkednek az időkép és az időbeosztás pillanatnyi módozatai (vö. Meleg 2005:131-132).

Miként az idő pedagógiai kérdéseivel foglalkozó másik magyar szerző Zsolnai József megállapítja az idő elméleti tematizációja a hazai pedagógia szakirodalomban ritka. A szerző rendszerező tudományelméleti munkájában egy pedagógiai időtan koncepcionális kereteinek kidolgozására tesz kísérletet. (Zsolnai 1996) Úgy véli, hogy az fogalmi kifejtést, besorolását tekintve a határos szemléletmódok révén szerveződő, alapozó szerepű interdiszciplináris pedagógiák között helyezhető el az alábbiak szerint:

„Az idő a pedagógia világában, főleg a mindennapi praxis, a pedagógiai szervezetek, a pedagógiai szervezés világában regulálóként, szabályozóként kellően ismert tényező. Időre járunk iskolába, kellő időben csengetnek ..., az iskolai év (tanév) ennyi és ennyi naphól áll stb. A térhez viszonyítva tehát az idő sokkal inkább tudatosult a pedagógia világában. Irreverzibilis jellege, visszafordíthatatlansága ebben nagy szerepet játszik. (...) A fentebb leírtak ellenére még nincs a pedagógia világát minden tekintetben átfogó: leíró, értelmező pedagógiai időtan. Hiányzó diszciplináról van szó, amelynek tárgya a pedagógia világán belüli időviszonyok: a kezdés, a végzés, a lezárás időpontja; a pedagógiai időtartam, amely a történéseket, eseményeket, az állapotváltozásokat szakaszolja; a történések, események tartamát a kezdettől a végpontig egységként, egészként láttatja. Tárgya még természetesen az időmérés is, továbbá a pedagógiai folyamatok szubjektív időtudata.” (Zsolnai 1996: 117)

Az idő körüli vizsgálódásunkban még egy fogalmat, illetve területet érdemes kiemelni a pedagógiai topokronológiát, amelyet a fentebb idézett munka az alapozó pedagógiák, illetve pedagógiai alaptanok körébe utal mint olyan filozófiai jellegű alaptant, amely leginkább észjárásban, szemléletmódban ragadható meg. „A topokronológiai szemléletmód adott időszakhoz, adott térhez kötött szinkron látásmódot jelent.” (Zsolnai 1996: 58).

Báthory Zoltán tanulmánya a tantervi időre helyezi a hangsúlyt (Báthory 2003). Munkájában megállapítja, hogy a közoktatásban dolgozó irányítók és tanárok idővel kapcsolatos közkeletű hiedelme, hogy a tantervi tanítási idő és a tanulmányi teljesítmény szorosan korrelál. Jóllehet, létezik összefüggés, ez korántsem olyan mértékű, hogy kellően indokolhatná a szakmai érdekérvényesítés szinte egyetlen eszközeként a tanítási időért, az óraszámokért való küzdelmet. „A kutatások arra mutatnak rá, hogy a tartalmi és módszertani modernizáció a magasabb teljesítmény elérése szempontjából jobb stratégia, mint az időbeli expanzió.” (Báthory 2003:65)

A tanulmány a tantervi idő felhasználásnak alapvető szempontjaiként az oktatáspolitikai prioritások, a nemzetközi trendek és a hazai tantervi hagyományok

taralmát tárgyalja. Az tantervi időfelosztás -felhasználás szempontjain túl figyelmet szentel annak a kérdésnek az összehasonlító vizsgálatára is, hogy milyen mennyiségű idővel rendelkeznek szabadon az iskolák. Nemzetközi adatokat közöl a szabad sáv arányáról, és az adatokat az oktatásirányítás szempontjából értelmezi.

Csapó Benő tantárgyi attitűdvizsgálatainak eredményei (Csapó 2004:156) azt mutatják, hogy minél hosszabb ideje tanulják a magyar diákok az egyes tantárgyakat, annál kevésbé kedvelik azokat. A legtöbb esetben a tanulók viszonya a tantárgyakhoz az iskolában eltöltött idő függvényében folyamatosan és csaknem egyenletesen romlik. Saját kutatási eredményeink más szempontból utalnak arra, hogy a diákok iskolához való deklarált viszonya az életkor növekedésével romlik. (Huszár 2004) Ez nem egyedülállóan magyar jelenség. A nemzetközi mérési eredmények ugyanezt a tendenciát tükrözik. Azonban a magyar diákok körében nagyobb ütemben romlik ez a viszony, mint a többi ország többségében. (Csapó 2004:152).

Azok a nagymintás, reprezentatív mérések, amelyek a Szegedi Tudományegyetemen Nagy József irányításával több mint két évtizede elkezdődtek, és következetesen folynak, és amelyek a kritikus kognitív képességek feltérképezésnek, fejlődésének és fejlesztési programjai kidolgozásának ambiciózus igényével lépnek föl, arra hívják fel a figyelmet, hogy a képességek fejlődése időben elhúzódó, többéves folyamat. Ebből adódóan a kritikus kognitív képességek (hangzódifferenciálás, számlálás, rendszerezés, összefüggés-megértés, etc) fejlesztése a nekik megfelelő, a fejlesztésükre kitüntetetten alkalmas időben kellene, hogy történjen, az iskolába lépéskor eleve fennálló nagy egyéni különbségek figyelembevételével, hosszabb távra szólóan, ám semmiképpen sem a jelenleg uralkodó „abbahagyás pedagógiájával” (Nagy 2006).

3.1.4. Az időpszichológia néhány lehetséges pedagógiai vonatkozása

Implicit pedagógiai felhasználhatósága folytán ebben a fejezetben teszünk említést a hazai időpszichológiai kutatás néhány jelentősebb eredményéről.

Az időpszichológia a pszichológiatudomány kezdeteitől fogva létező önálló kutatási terület. A korai pszichofizikai kutatások időtartamok becslésére, becslési pontosságának megállapítására irányultak, s fontos kutatási terület volt az élő szervezetek ritmicitásának vizsgálata is az időérzékelésért felelős úgynevezett időszerv keresésével összefüggésben. A későbbiekben a megélt idő (*lived time*), a múlt jelen és jövő szubjektív értékelése, az időélmény egyéni különbségei és a különbségek magyarázata foglalkoztatta a kutatókat. (vö. Ehmann 2004: 345-361) A pszichikus időélmény kutatása a múlt-jelen-jövő felosztáson túlmutató új minőségeket vezetett be, és vélhetően az időfogalom differenciálódását is elősegítette. Kialakultak bizonyos képzetek a normális és patológikus időérzékelésről, s az időpatológiai vizsgálatok többsége a temporális orientációkat személyiségvonásként tételezte; tág időperspektívaként határozva meg az idő hármass felosztásának egymással összefüggő reprezentációját, szűk személyes időperspektívának tekintve bármely időbeli modalitás túlhangsúlyozását vagy fixálódását. Az időélmény izolált vizsgálatán túl megjelent az időélmény más vonásokkal való együttes kezelése, illetve hangot kapott, hogy a szubjektív időélmény típusa nem feltétlenül személyiségvonás, hanem állapot is lehet. Az idővel foglalkozó aktuális hazai pszichológiai kutatások sorában a számítógépes szövegfeldolgozás László János és munkatársai kutatási tevékenységében növekvő

jelentőségre tesz szert: kidolgozás, kipróbálás, illetve bemutatás alatt áll egy számítógépes tartalomelemző szoftver, amelynek több modulja közül e helyütt csak az időmodulra szeretnénk utalni. (Ehmann 2004a).

A tartalomelemzés hazai szakirodalmában az idő önálló szempontként mint narratív pszichológiai kompozíciós elv nyer kifejtést. (Ehmann 2002) A narratív pszichológiai tartalomelemzés a pszichológiai tartalomelemzés speciális esete, amennyiben ún. narratív pszichológiai konstruktumokat vizsgál. Miután a narratív kronológia nem feltétlenül azonos a naptári kronológiával, az elemzés lényege, hogy miféle mintázatok, illetve történetmesélő típusok keletkeznek a kétféle kronológia egymásra vetítésével. A felhasználási, alkalmazási kérdés pedig az, hogy pszichológiai szempontból van-e diagnosztikus értéke a megállapított narrációtípusoknak.

Ehmann Bea tanulmány húsz rögzített mélyinterjú elemzése alapján az időstruktúra szempontjából a mintázatok öt fő csoportját különíti el: 1. lineárisan lehorgonyzott történetek; 2. nem lehorgonyzott történetek; 3. tagadáshoz/ örökidőhöz/ bizonytalansághoz horgonyzott történetek; 4. időhurok típusú történetek; 5. zárvány másként időkapszula típusú történetek.) (Ehmann 2004).

Úgy gondoljuk, hogy ezen narrációtípusok létezésének vizsgálata az iskolai fogalmazások elemzésének is lehetséges, izgalmas vetülete lehet az elbeszélő fogalmazások esetében annál is inkább, mert a tantárgyi értékeléstől független, „autonóm” szempontrendszer importálását jelentené, s kész szövegekből a keletkezési folyamatára utaló jelentéstulajdonításhoz vihetne közelebb. Az iskolai fogalmazások vizsgált korpusza a szubjektív időélmény kifejezésre jutása szempontjából is értékes szövegbázis, amelyre vonatkozóan egyfajta fogalmazás-tipológia a szubjektív időkezelés szempontjából is felvázolható (Huszár 2007).

4. AZ IDŐ NYELVI, NYELVÉSZETI MEGKÖZELÍTÉSE

Ebben a fejezetben kutatási témánk nyelvészeti érvényességét alátámasztó, illetve kutatásunk teoretikus és fogalmi kereteinek kialakításában a nyelvtudomány nézőpontjából kiemelt szerepet játszó megközelítéseket tekintjük át. Ennek keretében vizsgáljuk a szöveg, a jelentés, a kontextus, az aspektus és az időszerkezet legfontosabb fogalmi kategóriáit, valamint az idő kifejezés eredetét és jelentését. Emellett kitérünk majd az idő nyelvi jelölésének és konceptualizációjának kérdéseire is.

4.1 Az idő elnevezése és etimológiai megközelítése

Az idő elnevezésében, jelentésében gyakorta kettős természetű. A *krónosz* a görögöknél az idő mellett annak különböző nyelvi formáit is jelentette. A latin esetében hasonló a helyzet, a *tempus* szóval az idő nyelven kívüli, illetve annak nyelvi formáit is kifejezték. Számos európai nyelvben megmaradt, és máig létező ez a kettősség. Erre utalnak a francia *temps*, az olasz *tempo*, a spanyol *tiempo*, illetve melléknévi alakjaik. Ezek jelentésükben egyaránt kapcsolódnak az időhöz mint olyanhoz, mind pedig az igeidőkhöz, mint az idő kifejezésformáihoz. Más nyelvek viszont elkülönítik ezt a két jelentést. A németben például az időre a *Zeit* szó, míg az igeidőre a *Tempus* kifejezés utal. Hasonló megkülönböztetés érvényesül az angolban is a *time* és a *tense* kifejezések használatában. A különböző igeidők elnevezésében szintén megjelenik a fentiekben jelzett homonímia (Weinreich 1985: 7).

Az etimológiai megközelítés kapcsán először a Cristoph Wulf szerkesztette történeti antropológia (Wulf 1997) időről szóló fejezetét említjük meg, amely Wolfgang Kaempfer etimológiai elemzésével kezdődik. Eszerint eredetileg az indogermán *di* szóból származik az angolszász *tid*, az angol *tide*, illetve *time* és a germán *ti*, amelynek eredeti jelentése felosztani, szétdarabolni. Hasonló jelentést hordoz az óind *dyāti* (vágni, osztani) és a görög *daíesthai* [(fel)osztani] valamint az óskandináv északi nyelvekben a *tína* (szétszedni, kívágni): A német *Tag*, a görög *demos* (a *daimo* – szakasz, szelet) ezen eredeti jelentéstartalmak későbbi változataiként értelmezhetők (Kaempfer 1997:179).

A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára az *idő* szavunkat vitatott eredetűnek tekinti, csuvas rétegből származó ótörök jövevényszónak tételezi, ám nem zárja ki az újgur (*öd*), illetve altáji *öy* (idő) eredetet sem. Más felfogás szerint az idő szavunk az *ide* határozószónak elkülönült alakváltozata lenne, amelynek eredeti jelentése jelen időpont, amint az az *idei*, *idén* vagy az *esztendő* szavakban is nyomon követhető (Benkő 1974).

A Benkő Loránd szerkesztette történeti-etimológiai szótár (Benkő 1970:188-189) vonatkozó cikkelye szerint az idő egyik megközelítésben vitatott eredetű csuvasos jellegű ótörök jövevényszó. Egy ennek ellentmondó másik megközelítésben az idő szavunk az *ide* határozószó szóhasadásos alakzatként megszilárdult ragos alakja. Írásos alakváltozatai a 14. századtól követhetők nyomon: *jedew*, *jede*, *jedüben*, *edejben*, *ewdew*, *üdü*, *idé*, *üldő*. változatokban.

A Magyar értelmező kéziszótár szerint az idő a valóságnak az a vonása, hogy azt egymást követő mozzanatok összefüggő folyamatának, történésnek fogjuk fel. 2. Valaminek az időpontja, 3. időszak, időtartam, 4. A napnak vagy évnek valamilyen ismétlődő jelenséggel jellemezhető szakasza, 5. Az élet tartama, életkor, 6. A történelem, a társadalmi, politikai élet folyamata, ill. ennek egy szakasza. 7. Időszámítás, időmérés, 8. (Az éppen uralkodó) időjárás (Juhász et al. 1972:580).

A kifejezés jelentéskörének gazdagságára utal az a szótörténeti áttekintés is, amely az idő szócikkhez tizenkilencféle használatos értelmezési kategóriát rendel. (Szabó 1993:438-445). Ezek a jelentéskörök időszakra, időtartamra, időpontra, élettartamra, életkorra, korszakra, esztendőre, évszakra, napszakra, kijelölt, valamire rendelt, illetve kitüntetett, valamire alkalmas időszakra, munkaidőre, időhaladékra, ráérő időre, határidőre, időjárásra (valamire kiváltképp alkalmas, kedvező időjárásra), időtöltésre, valamint az idő múlására, az idő folyására egyaránt utalnak.

Saját tartalomelemzési kategóriáink nem állnak messze az itt felsorolt jelentésköröktől, minthogy magunk is igyekeztünk a feltáruló fogalmi gazdagságot megragadni elemzésünkben.

4.2 Az idő nyelvi jelölése

Ebben a fejezetben a grammatikalizáció jelenségekörén belül részletesebben az aspektussal és a mondat időszerkezetével foglalkozunk, s az időjelölés néhány történeti és szövegtipológiai vonatkozásáról is szót ejtünk.

4.2.1 Grammatikalizáció

Az idő „nyelvi bekerítése”, fogalmi megragadása gyakran dichotóm szerkezetű. Az idő természetének magyarázataiban elválik egymástól az idő mint metafizikai jelenség értelmezése és az idő mint vonatkozási rendszer értelmezése. Hasonló határkérdés az idő természeti versus társadalmi eredete, univerzális versus relatív jellege, és oppozíciós lehetőséget kínál az idő mennyiségi, illetve minőségi kategóriaként kezelése is.

Az idő nyelvi jelölésének leírásai jobbra kronologikus szemléletet tükröznek, s rendszerint a múlt-jelen-jövő tartományok lineáris észlelésén és nyelvtani kifejezésén alapulnak. „Az időjelölés a magyarban az erősen grammatikalizálódott jelenségek közé tartozik, azaz számos olyan nyelvi forma létezik, amely az időjelölést nem körülírással hajtja végre.” (Tolcsvai Nagy 2001:152). Az időjelölés legfontosabb nyelvi formái a magyar nyelvben az igei időjelek, határozói esetragok és névutók, igeképzők, határozószók, fogalmi tartalmú szókészleti elemek, szintaktikai szerkezetek (Tolcsvai Nagy 2001). Az (önmagukban is több jelentéssel bíró) igeidők rendszerén túl az akcióminőség valamint az aspektus típusai is az idő nyelvi kifejezőeszközeit alkotják.

A temporalitás eszközrendszerén belül a magyarban központi jelentőségűek az igeidők és időhatározók. Kevésbé nyilvánvaló szerepük van a mondatzavaknak, amennyiben modális értékük mellett „időértékük” is lehet. Például a *Bumm!* időpreferenciája inkább múlt, míg a *Hajrá!* inkább jövőre irányuló (Wacha, 2001).

4. 2. 2 Az aspektus és a mondat időszerkezete

A mondat időszerkezetének tárgyalásakor Kiefer Ferenc belső és külső időszerkezetet különböztet meg. (Kiefer 2000b) A külső időszerkezet az igeidők és időhatározók által kifejezett időviszonyokon alapul. A külső időszerkezettől általában független a mondatban kifejezésre jutó események saját időbeli lefolyása. Ez a belső időszerkezet a mondat aspektusát határozza meg. Az aspektus a magyar nyelvben a mondatok belső időszerkezete. *Wacha Balázs* ezt az aspektust szemantikai kategóriaként tárgyalja (Wacha, 2001). A mondat külső időszerkezete *Reichenbach* formális kategóriáival (Reichenbach, 1947) kifejezve a beszédidő, az eseményidő és a referenciaidő egymáshoz viszonyítását feltételezi. Eszerint a beszélő megnyilatkozásának ideje (BI) a megnyilatkozásban kifejezett esemény ideje (EI) és az eseményre vonatkozó, viszonyítási alapul szolgáló referenciaidő (RI) „konstellációja” adja a mondat külső időszerkezetét. A múlt, jelen, jövő ún. deiktikus kategóriák. Ez azt jelenti, hogy az esemény idejét közvetlenül vagy közvetve a beszédidőhöz viszonyítják. A külső idő mindig deiktikus, ezzel szemben a belső idő többnyire független a beszédidőtől. Ilyen értelemben a mondat időszerkezetén a mondatban kifejezett deiktikus viszonyokat értjük. (Kiefer 2000b)

Kiefer használja az abszolút idő és a relatív idő megkülönböztetést is, előbbit a beszédidővel, utóbbit a referenciaidővel hozván kapcsolatba. Az időlogika fogalmát a kijelentések időtől függő igazságértékének megállapítására, a modális logika mintájára, univerzális kvantorként jeleníti meg. Az időszerkezettől megkülönböztetendő az eseményszerkezet. Az eseményszerkezet Kiefer nyomán az igével jelölt esemény részeseményeiből és azok egymáshoz való időbeli viszonyaiból áll.

Bár az aspektualitás univerzális nyelvi jellemző, amennyiben minden nyelv képes aspektuális kategóriák kifejezésére, különbség van az ún. „aspektusnyelvek” (pl. a szláv nyelvek) és a „nem aspektusnyelvek” (pl. a germán nyelvek) között. A különbség lényege, hogy míg az ún. aspektusnyelvekben az aspektualitást az ige morfológiája hordozza, a nem aspektusnyelvekben a mondattani eszközök szerepe meghatározó. A létező dominancia ellenére a nyelvek többsége mindkét eszközzel él, s elmondható, hogy a magyar nyelv sem tisztán aspektusnyelv. Ebből adódóan az ige aspektuális értékének ismerete önmagában nem feltétlenül elegendő a mondat aspektusának meghatározásához. További szempontként vetődik fel a mondatbeli ige morfológiáján belül is az igekötő szerepe – ugyanannak az igekötőnek perfektiváló, illetve akcióminőség-képző funkciója. Az *el-* igekötő például nem mindig teszi befejezetté az igét, így van ez az *elborozgat* esetében, amikor is a cselekvés tartósságát jelöli, míg az elénekelte a dalt, esetében perfektiváló szerepű (Kiefer 1995:802).

Az aspektus és a mondat szerkezete közti összefüggést vizsgálva, miután a folyamatosság és befejezettség nem kizárólag az ige hatásterülete, hanem az aspektus a mondat egészétől függ, az aspektusról mint mondatszemantikai kategóriáról is beszélhetünk. Ezért az a kérdés, hogy hány aspektus is van a magyar nyelvben, Kiefer szerint feltétlenül pontosítandó. Célszerűbb úgy kérdezni erre – mint írja – hogy hány aspektuális kategória fejeződik ki a magyarban morfológiai és hány szintaktikai eszközökkel, még érdekesebb, hogy a morfológia és a szintaxis között milyen a munkamegosztás az aspektuális kategóriák kifejezésében, vagy hogy milyen sajátos szintaktikai eszközöket találunk a magyar nyelvben az aspektus kifejezésére (vö. Kiefer 1995:802).

Hétköznapi nyelvérzékünk is felismeri, hogy pl. múlt idejű igealakokkal összeférhetetlen a jövő idejű határozó (*Holnap megszagoltam az akácvirágot*), a jelen idejűvel a múlt idejű (*Tegnap kicsomagoltam a porcelánkészletet.*), és hasonló hibás szerkezetek. Adott idejű igelakhoz azonos idejű határozót illeszthetünk, s az időhatározó ezt az igeidőt pontosíthatja, de meg nem változtathatja. Banalitásnak tűnhet, de fel kell vetnünk: „Kérdés azonban, hogy a múlt idő mitől múlt idő, a jelen idő mitől jelen idő, és a jövő idő mitől jövő idő?” (Kiefer 1995:803.)

Ha elfogadjuk, hogy a jelen idő a megnyilatkozás idejével azonosítható, s hozzátesszük, hogy az eseményeket általában a jelenhez viszonyítjuk, Reichenbach nyomán tekintsük a megnyilatkozás „jelenét” beszédidőnek (BI), az esemény bekövetkezésének idejét pedig eseményidőnek (EI).

E két kategória egymáshoz való viszonyításával kifejezhetjük, hogy a múlt idejű eseményre az jellemző, hogy az eseményidő teljes egészében megelőzi a beszédidőt, a jövő idejű esemény esetében az esemény ideje követi a beszédidőt, míg a jelen idejű esemény időbeli egybeesést feltételez a beszédidővel. Azonban a magyar mondatok időviszonyainak kifejezésére a fenti két kategória nem elégséges. Lényeges szerepet kapnak ugyanis – egyszerű mondatok esetében az időhatározók (*Hajnalra befagy a tó.*), összetett mondatok esetében az időhatározói mellékmondatok (*Miután megfürdöttem a kutyát, bámulni kezdtem az eget.*) is. Az ezekkel az eszközökkel megjelenített idői utalások azonban nem a kitüntetett eseményre magára (befagyás és bámulás) vonatkoznak, hanem azoktól lényegében függetlenek, ugyanakkor az események időbeli körülményeire utaló tartalommal bírnak. Mivel szerepük van a mondat időbeli viszonyainak kifejezésében, új kategóriaként, Reichenbach nyomán referenciaidőként (RI) határozzuk meg őket. Eseményidő és referenciaidő tehát nem ugyanarra az eseményre vonatkozik, de többnyire mindkettőt a beszédidőhöz viszonyítjuk. Az is fontos, hogy az eseményidő és a referenciaidő milyen időbeli viszonyban áll egymással. Ebben a rendszerben „Az események egymáshoz és a beszédidőhöz való időbeli viszonyai a mondatok külső időszerkezetét határozzák meg. Egy mondat külső időszerkezetével akkor vagyunk tisztában, ha ismerjük BI-t, RI-t, EI-t, valamint ezeknek egymáshoz való viszonyait.” (Kiefer 1995:806).

Léteznek azonban olyan mondatok is, amelyeknek nincsen külső időszerkezete. „Időtlen” mondatok lehetnek például definíciók, törvényszerűségek, előírások stb. (*Fűre lépni tilos!*)

Az aspektus a mondatok ún. belső időszerkezete. Ez az időszerkezet nem a külső időhöz (a beszédidőhöz vagy a referenciaidőhöz) viszonyít, hanem az eseményidő belső időbeli szerkezetére utal. Bár Kiefer felfogásában az aspektus mondatsemantikai kategória, az igék és igés szerkezetek aspektusát nem tekinti elhanyagolhatónak. Ebből a szempontból kitüntetett szerepű a folyamatos és befejezett időszerkezet. A folyamatos cselekvés, történés abbahagyható, megszakítható és folytatható, ezzel szemben a befejezett nem szakítható meg, nem hagyható abba, nem folytatható. A folyamatos igék időszerkezete osztható időintervallum, nem így a befejezetteké, amelyeké viszont oszthatatlan időintervallum.

A folyamatos-befejezett oppozíción túl Kiefer aspektuális alapkategóriának tekinti az állapotokra jellemző egyszeri, illetve ismétlődő, illetve megismételhető oppozíciót is.

Kategóriarendszerében hatféle alapkategória fa gráf-szerűen rajzolódik ki: megszakítható/nem megszakítható. A megszakíthatón belül: osztható másként folyamatos és oszthatatlan, másként befejezett. A folyamatoson belül: korlátlan illetve korlátozott. Az oszthatatlanon belül tartós és pillanatnyi, végül a pillanatnyin belül végpont vagy nem végpont-jellegű (vö. Kiefer 1995:815).

A folyamatos és a befejezett aspektuspár tulajdonságai közül kiemelve néhányat elmondható, hogy e két kategória nemcsak időszerkezetét tekintve különbözik egymástól, amennyiben egymásutániságot (elő- vagy utóidejűséget) a befejezett igei szerkezetek önmagukban (határozók nélkül) is ki tudnak fejezni (*Hazajött és lerúgta a cipőjét.*), míg a folyamatos igés szerkezetek nem, mivel ezekkel teljes vagy részleges egyidejűséget fejezünk ki. (*Főzte a vacsorát és hallgatta a rádiót.*) Más különbség, hogy az ismételhetőség a folyamatos igei szerkezetek esetében lehetséges (*Ment, mendegélt.*), míg a befejezett igés szerkezetek esetében nem. A befejezett szemlélet úgy valósítja meg az ismétlés jelzését, hogy az igekötőt kettőzi meg. Finom differenciálást igényel azonban, hogy ilyenkor valójában nem ugyanannak a cselekvésnek a folytatásáról van, szó, hanem egy bizonyos cselekvés többszöri újraindításáról és lezárásáról, megismétlésről: (meg-megállt, fel-feltekintett). A folyamatos és a befejezett aspektusú mondatok egybevetése mutat rá arra is, hogy kétféle értelemben használjuk a *még-et*. Az *Este Julcsi még focizott* és *Az este Jucsi még szaladt egy kört* mondatok közül az elsőben a még az imperfektív, a másodikban a perfektív aspektus kifejezéséhez járul hozzá. Ehhez hasonlóan a már szónak is van perfektív és imperfektív használata. Az időmódosítókat (az eseményidőre vonatkozó időhatározókat) is megkülönböztethetjük aszerint, hogy folyamatosságra vagy befejezettségre utalnak-e. Pl. a *három óra alatt* vagy a *perceken belül* kifejezésekben az *alatt*, és a *belül* befejezettségre utal, az *egy életen át* kifejezés *át-ja* pedig folyamatosságra. Előbbieket az ún. határpontos időmódosítók kategóriájába sorolja Kiefer, utóbbit pedig az ún. határpont nélküli kategóriába, s úgy találja, hogy bár a határpontos időmódosítóval való összeférhetőség biztos jele a perfektivitásnak, ennek fordítottja nem feltétlenül áll (Kiefer 1995:829).

Kiefer strukturális nyelvtana (Kiefer 1995) a folyamatosság és a befejezettség kifejezésének grammatikai eszközeiről szólva az igekötők mellett mindenekelőtt a tárgy szerepét vizsgálja, s kitér az alany, a határozóragos névszók és az időmódosítók funkciójára is. Fontosak az aspektus szempontjából azok az igeképzők is, amelyek mozzanatosságot vagy gyakoriságot fejeznek ki.

A progresszív aspektus tárgyalásakor leszögezi, hogy a progresszív aspektusú mondat időszerkezete önmagában nem teljes, mivel olyan korlátozott időtartamú időszerkezettel rendelkezik, amely egy másik esemény idejéhez való viszonyítás révén válik teljessé. Ennek a másik eseménynek az ideje lesz a progresszív aspektusban a referenciaidő (Kiefer 1995:849). (*Éppen harangoztak, amikor átjött a szomszédasszony.*) A progresszív aspektus azt fejezi ki, hogy egy esemény éppen folyamatban van, amikor egy másik esemény is fennáll.

Wacha Balázs értekezésében a funkcionális-szemantikai kategóriák között szerepel a temporalitás és az aspektualitás (Wacha 2001:12). Az aspektualitás kérdéseivel a magyar nyelvészet három fő területen, az igeidők, az igefajták és az igekötők osztályozása, elemzése kapcsán foglalkozott (Wacha 2001:43). A temporalitás kérdéséről szólva Wacha Balázs úgy véli, hogy bár kapcsolatot feltételezünk az idő, az

igeidő, az időhatározók, és időmódosítók között, azonban a fennálló kapcsolatok természetét nem ismerjük eléggé (Wacha 2001:5). Mindamellet a temporalitás eszközrendszerén belül a magyar nyelvben is központi szerepe van az igeidőknek és az időhatározóknak. Az idő kifejezésének eszközei szelektálják, pontosítják, illetve megerősítik egymást. A *taktisz* az azonos időblokkon belül, egy(azon) történet részeként felfogott események csak a múltban, csak a jelenben vagy csak a jövőben zajló események, tényállások egymásutánisága, egyidejűsége, illetve ennek kifejeződése (Wacha 2001:6). A temporalitásnak, a takszisznak és az aspektusnak is köze van a nyelven kívüli időhöz, s ezek együttese egy tág értelemben vett temporalításban ötvöződik. (Wacha 2001:7). Temporalitáson a deiktikus idő kifejezésében közreműködő eszközök együttes működését érthetjük. Reichenbach nyomán egy mondat tükrözti szituáció külső ideje a beszédidő, a referenciaidő és az eseményidő viszonyaként jellemezhető. A beszédidő, a referenciaidő és az eseményidő a megelőzés, a tartalmazás és a követés viszonyaiban lehetnek egymással (Wacha 2001:9).

4.2.3 A szöveg időszerkezete

A szöveg időszerkezetének fogalma nem kikristályosodott fogalom. Kifejtett, szövegidőszerkezet-teóriát nemigen találni a nemzetközi szakirodalomban sem. (vö. Eöry 2006:236).

A szöveg időszerkezetének vizsgálata nem tartozik a szövegtani kutatások „klasszikus” felvetései, gyakori témái közé. Eöry Vilma irodalmi áttekintésének konklúziója szerint a magyar szakirodalom ezzel csaknem teljességgel adós (Eöry 2006:233). Bár a mondat időviszonyaira vonatkozó kutatási eredmények (Pete1993, Kiefer1994, Wacha 2001) Eöry szerint alapot szolgáltathatnak a szövegszintű kutatások számára is, kifejezetten szövegszintű megközelítés eddig alig született. Kiefer Ferencnek a szöveg időszerkezetéről szóló tanulmánya (Kiefer,1992) valamint Tolcsvai Nagy Gábor szövegtanának egy fejezete (Tolcsvai 2001:148-162.) jelentik a kiindulópontokat.

Kiefer Ferenc elsősorban az igék jelentésének és alakjának szerepét, az események egyidejűségét, elő- és utóidejűségét és a temporális progresszió kérdését vizsgálta.

Tolcsvai Nagy Gábor az eseményidő, a beszédidő és a referenciaidő Reichenbach-féle kategóriáit vetíti rá a szövegekre, időszerkezetüket műfaji vonásaiktól nem függetlenül tárgyalva. Elsősorban Bull és Vater nyomán olyan ábrázolási sémát mutat be, illetve alakít ki, amelyben az időben különböző eseményeket a jelen ponthoz (pontoszerű jelenhez) viszonyítva helyezi el egy időtengelyen. Az aktuális időreprezentáció tengelye mint elsődleges viszonyítási tengely meghatározó. Az időviszonyok komplexitásának ábrázolásához az aktuális megnyilvánulás tengelye mellett a felidézett, az anticipált és az anticipációra mint felidézésre vonatkozó időrétegek tengelyeit is megjeleníti. Az időtengelyen ábrázolt események időviszonyainak értelmezéséhez navigációs jelöléseket (a jelen pillanathoz képest korábbi:-, későbbi :+) vezet be. A rétegek közti átjárásokra szaggatott vonallal utal.

Egy efféle leképezés egyszersmind értelmezés is, amelyben a beszédidő jelene mellett a beszédbeli események jelen ideje is megjeleníthető, sőt az előrevetítés, a sejtés is lehet akár „múlt idejű” is. Ebben az ábrázolásmódban az idő mind horizontális

(lineáris) mind vertikális (rétegzett) kiterjedésében „bejárható”. Ebből adódóan a jövő múltja vagy a jelen majdani múltja is elgondolható, (re)konstruálható. Az ábra (Tolcsvai 2001:153) így (mint ahogy az időbeliség maga is), egyfajta reflexiós felület, azaz pálya, pályaként pedig folyamatot és a folyamat eredményét is feltételezi. Ezért véljük úgy, hogy a modell nemcsak a szöveget mint produkció és produktum kettősségét tudja visszatükrözni, hanem az időt mint mozgást és mint állandóságot is. Ez a hipotetikus időrendszer Bull elgondolása szerint a nyelvekre általában véve vonatkozik (Bull 1968), és úgy véli, a fenti négy időtengely elegendő lehet az időviszonyok a komplexitásának kifejezésére.

A modellel szemben kritikaként Eöry Vilma azt hozza fel, hogy Bull modellje inkább csak az elbeszélő szövegekre használható, továbbá, hogy a nyelv minden időjelölője nem tud megjeleníteni benne; belső ideje - aspektusa, akcióminősége- nem fejezhető ki rajta (Eöry 2006:238).

Ez a hipotetikus modell azonban kiválóan illeszkedik Husserl időfilozófiájához, közlebbről Husserlnek az időtudat móduszairól szóló fejtegetéséhez (vö. Husserl 2002:123-128). Illeszkedik továbbá az idő (hipotetikus) finomszerkezetét leíró jövőkutatási modellhez (vö. Nováky 1997: 57-60) is.

A strukturáliskérdések között a szövegszintek meghatározása nem tekinthető egységesnek. Bár a szöveg különböző szintjeire a mikro- ,mezo- és makro-szint elnevezés általánosnak mondható, az azonos névvel illetett szövegszintek értelmezése között vannak eltérések. Az elméletek egy része a szövegbeli kapcsolatok kiterjedése, hatóköre alapján határozza meg a szöveg szintjeit, s tesz különbséget mikro- mezo- és makro-szint között. (Tolcsvai 2001, Beaugrande és Dressler 2000). Eszerint a mikro-szintű kapcsolatok hatósugara igen kicsi, két nyelvi egység egyszeri, elemi viszonyára korlátozódik. Mikro-szintű elemi kapcsolat reprezentációinak tekinti például Eöry a deixist és a koreferenciát. A deixis (rámutatás) egyebek mellett az időre, ezen belül időpontra (most, akkor) vagy időtartamra, annak kezdetére, illetve végére (akkortól addig) vonatkozik. A koreferencia a referencia (vonatkozás) révén egy meghatározott entitást jelöl ki a szövegvilágban. Időreferenciája lehet morfémákak (ragok és egyeztetés), relációs kifejezéseknek (*utána, előtte*) és fogalmi jelentésű szavaknak (*bírkóztam, fűlelek*) is. Az időjelölés a szöveg mikro-szintjén morfémák és lexémák által valósul meg, mezo-szinten jellemzően a mondatokhoz kötődik. Mezo-szinten a szövegelemek hatóköre néhány mondatra vagy egy -egy bekezdésre kiterjedő, ám így is a szövegrész értelemhálózatának egy-egy kiépült részét alkotja. A makroszintű kapcsolat akár a szöveg egészére is kiterjedhet (vö. Eöry 2006: 238).

A szöveg időszerkezete a benne foglalt események időbeli elrendezettségként is értelmezhető, amely alapvetően az igékhez kapcsolódó lexikális és grammatikai információkhoz és az időhatározók használatához igazodik. Az igeidő váltásai az időhatározószókkal és az időhatározószói utalásokkal kiegészülve (a szokványosnak tekinthető időkezelés esetében) a szöveg olyan időszerkezetét hozzák létre, amely az időtengelyen való elmozdulásokban a haladást mint temporális progressziót érzékeltetik (vö. Szikszainé 2004: 37). A szöveg időstruktúrája a szöveg helystruktúrájával összefonódva hozza létre – Bahtyin kifejezésével élve – a szöveg kronotopológiáját. (Bahtyin 1986:463).

Ennek az összefonódásnak az érzékeltetésére idézzük a vizsgált iskolai fogalmazások egy részletét, mégpedig olyan részletét, amelyik megítélésünk szerint a mondat szintjén topokronologikus: „*Elég nagy az udvar, elég jól körbe lehet menni, egy szünetben végig sem tudjuk menni, mert becsengetnek.*” (Részlet a 8523603411 kódszámú fogalmazásból)

Kutatásunk szempontjából a szövegszintekkel kapcsolatosan az a legfontosabb, hogy a tér-és időviszonyok a teljes szövegre kiterjedő összetevők (vö. Tolcsvai 2001:119), és ezért kutatásunk eszköztárát és eljárásait is ennek megfelelően kell kiválasztani, illetve kialakítani.

4.2.4 Az időjelölés néhány nyelvtörténeti vonatkozása

É. Kis Katalinnak az ómagyar igeidőrendszer morfoszintaxisáról szóló tanulmánya (É.Kiss 2005) az emberi nyelv univerzális sajátságának tekintve az igeidő és aspektusrendszer létét, elemzésében univerzális grammatikai keretbe ágyazva mutatja be az ómagyar nyelv igeidő-rendszerét az időt és aspektust is külön toldalékkal jelölő komplex igeidőrendszerek tipikus megvalósulásaként.

„Az események és állapotok, közös szóval: a szituációk nyelvi tükrözése során az emberi nyelvek a szituációk belső és külső idejét is kifejezik. A külső idő a szituációnak az időtengelyen való elhelyezkedését jelenti; annak a jelölését, hogy egy szituáció a beszédidővel egyidejű (tehát jelen idejű), a beszédidőnél korábbi (tehát múlt) vagy a beszédidőnél későbbi (jövő idejű). A belső időt, azaz a szituációk belső időszerkezetét aspektusnak nevezik. A belső idő jelölésének kulcskérdése, hogy egy adott szituációt kezdő és végpontjával együtt, befejezett egészként ábrázolunk, vagy nézőpontunk (aspektusunk) csak a szituáció valamely kezdő- és végpont nélküli, befejezetlen szeletére terjed ki.” (É. Kiss 2005: 420).

A világ nyelveinek jelentős része mind a külső időt, mind az aspektust igei morfémákkal fejezi ki. Elterjedtek a külső és a belső időt egyaránt jelölő komplex igeidőrendszerek. Ezek leírására, illetve ábrázolására a legelterjedtebb Hans Reichenbach rendszere. Reichenbach a külső időt és az aspektust egyaránt jelölő igeidőrendszerek különféle igeidőinek funkcióját három időpont, illetve időtartam eltérő viszonyával jellemzi. Megkülönbözteti a beszédidőt (BI), az eseményidőt (vagy szituációidőt) (EI vagy SZI) és a referenciaidőt (RI). Ezt a három kategóriát az időegyenesen ábrázolja. A külső időt az eseményidőnek a beszédidőhöz való viszonya fejezi ki. Az aspektust pedig a referenciaidőnek a szituációidőhöz való viszonya (vö. É. Kiss 2005:421).

Az összetett időrendszerek sem különböztetik meg mindig az eseményidőt és a referenciaidőt. Ha a két idő egybeesik, egyszerű jelenről/múltról/jövről beszélhetünk. Ha a referenciaidő különbözik az eseményidőtől, illetve ha egy adott igeidő arra utal, hogy a referenciaidő különbözik az eseményidőtől, aspektust is jelölő, befejezetlen vagy befejezett igeidőről van szó. Befejezetlen aspektus esetén a referenciaidő a szituáció belsejében található; annak egy pontjára vagy szakaszára terjed ki. Befejezett jelen/múlt/jövő idő esetén a referenciaidő a jelenhez tartozó, múltbeli vagy jövőbeli szituáció egészét magában foglalja (É. Kiss 2005: 421).

É. Kiss Katalin elemző érvelése szerint az ötféle igeidőt kifejező ómagyar nyelvnek az emberi nyelvekre általánosságban is jellemző komplex igeidőrendszere van, amennyiben a külső időt és a szituációk belső időszerkezetét egyaránt jelöli.

Példák az ómagyar igeidőkre: egyszerű jelen (*mond*), egyszerű múlt (*monda*), befejezett múlt (*mondott vala*), befejezetlen múlt (*mond vala*), befejezett jelen (*mondott*).

É. Kiss Katalin konklúziója szerint a *-t/-tt* eredetileg nem időjel volt, hanem a befejezett aspektus jele, s a múlt idő jeleként eredetileg az *-a/-e* funkcionált. Feltevése szerint a *-t/-tt* később értelmeződött át időjellé, és az ómagyar kori *-a/-e* időjel elenyészett.

4.2.5 Az idő megjelenítésének néhány szövegtípológiai, stilisztikai szempontja

Maár Judit dolgozata annak a kérdéseknek a megválaszolásához visz közelebb, hogy hol található, miként mutatkozik meg, és mennyiben specifikus az idő a különböző műnemekhez tartozó szövegekben. Mennyiben azonos vagy eltérő az elbeszélő szövegekben és a drámában ábrázolt idő? „Szinte műfajelméleti tradícióvá vált, hogy a három fő műnemhez a három alapvető idősíkot kapcsoljuk: a lírához a jelent, a drámához a jövőt, az epikához a múltat.” (Maár 1995:21). Ez a Maár szerint erősen vitatható álláspont fejeződik ki G. Genette „Introduction a l'architexte” című munkájában (Genette 1979) is.

„Azok a szövegtípusok, amelyek történetet ábrázolnak, szükségszerűen ábrázolják az időt is, mivel a történet, az esemény sor mindig magában foglalja a mozgást, változást is.” (Maár 1995:22-23).

Érvelésében Maár Judit az arisztotelészi időfogalomhoz tér vissza, amely szerint, mint láttuk, az idő egymás után következő mozgások sora. Az ábrázolás azonban nem feltétlenül kronologikus, s különösen a 20. század elbeszélő irodalmában szembetűnő az idő akronologikus jellege (Maár, 1995:23).

Ricoeur nyomán (Ricoeur 1983, 1984, 1985 I:18) Maár Judit hangsúlyozza, hogy bármely elbeszélő műben ábrázolt világ mindig időben létező világ, amelyben az idő annyiban válik emberi idővé, amennyiben az elbeszélés módszerével jut kifejezésre. Az elbeszélés pedig annyiban lesz jelentéssel, amennyiben az időre vonatkozó emberi tapasztalat jellemzőit viseli magán. Az idő kérdésének vizsgálatához Maár Judit differenciált elvi kiindulópontot használ Ricoeur megkülönböztetését átvéve, kiemelt irodalmi példákon keresztül egyenként is vizsgálva az ábrázolt vagy elbeszélt időt, az ábrázoló vagy elbeszélő időt és a mű befogadásának idejét. Felfogásában az elbeszélő szövegben ábrázolt idő mindenképpen múlt idő, mivel az ábrázolt események korábban történtek ahhoz a pillanathoz képest, amikor a narrátor azokat elbeszéli. Az elbeszélt múlt eseményei azonban minőségüket tekintve nem úgy tartoznak a múlthoz, mint ahogyan a történelmi tudat igényli a múltat, hanem ellenkezőleg, kvázi-múlt jellegűek. Ez pedig azt jelenti, hogy ez a múlt a lehetőséggel azonos abban az értelemben, hogy olyasmit foglal magába, ami megtörténhetne (Maár 1995:24).

Maár Judit dolgozatának alapvetése szerint az elbeszélt történet szerkezetét két alapvető tényező határozza meg: a logikai összefüggés és az idő. Tomasevskijre

hivatkozva Maár felveti, hogy minél gyöngébb az ok-okozati összefüggés, annál nagyobb fontosságot kaphat az időbeli összefüggés. Szegedy-Maszák Mihány szerint bizonyos fenntartásokkal állítani lehet, hogy amennyiben az irodalmi elbeszélés időben lejátszódó művészeti forma, az ilyen szövegen belüli és kívüli idő között szorosabb az összefüggés, mint a szövegen belüli és kívüli tér között. „Beszélhetünk ugyan az íráskép, az olvasás, a történet és az elbeszélés teréről, de mindegyik az idő függvénye.” (Szegedy-Maszák 1980).

Eöry Vilma a szöveg időszerkezetét a szövegtipológiai nézőpontjából vizsgálja. Tanulmányának (Eöry 2006) a kutatásuk szempontjából leglényegesebb mondanivalója, hogy különböző típusokba tartozó szövegek időszerkezet jellegzetesen eltér egymástól, s különösen az elbeszélő szövegek (hír, glossza, levél) és a leíró-érvelő szövegek (tudományos, hivatalos) időszerkezete különül el egymástól. (vö. Eöry 2006: 256).

Takács Szilvia folklorisztikai szövegtipológiai tanulmánya az epikus ráolvasó imádságok szövegvilágának – az idő a tér és a szereplők viszonyában megragadott – leírását adja.

„Az epikus ráolvasó imádságok tér- és időrendszere, valamint a szerepkörök szabályos összefüggéseket mutatnak: a szent tér-szent idő – gyógyító szent hármassága alkotja az egyik, a profán tér – profán idő – beteg, vagy fenyegetett ember a másik, és az elátkozott tér – időn kívüliség – ártó erő a harmadik összetevőt.” (Takács 2006:206).

A szövegtipológiai elemzések nemcsak az eltérő műfajú szövegek eltérő időviszonyaira hívják fel a figyelmet, hanem különböző szövegbeli kategóriák együttjárásának kutatására is.

4.3 A szövegalkotás folyamatának modellezése

Cs. Czachesz Erzsébet tanulmányának előfeltevése, hogy az írásbeli nyelvhasználat nem természetelvű abban az értelemben, hogy direkt tanítás nélkül elsajátítható lenne. Az írásbeli közlés kultúrába ágyazott műfajai hosszas gyakorlást igényelnek (Cs. Czachesz 2001a: 235). Az olvasás és írás képessége nem csupán kognitív készségek elsajátítását feltételezi, hanem a kultúrába mint adott nyelvi és szimbolikus tradícióba való beletanulást, az írásbeli kultúrába történő szocializációt is (Cs. Czachesz 2001b). Cs. Czachesz Erzsébet az olvasás és írás tanulásának kognitív előfeltételeiről, az olvasás és írás tanulásának konstruktivista felfogásáról valamint a metanyelvi tudatosságról szólván az olvasóvá válás kisgyermekkorú feltételeire irányítja a figyelmet.

A kisgyermekkoron túl az iskolás és felnőtt korosztály nyelvi produkciós, szövegalkotási folyamatára, a folyamat modellálására, pontosabban néhány létező modelljének ismertetésére irányul Molnár Edit Katalin tanulmánya. (Molnár, 1996) A kutatásokban általában elkülönül a nyelvi produktumra és a nyelvi produkcióra irányuló a megközelítés. A fogalmazási képességeket vizsgáló felmérések egy része, különösen azok, amelyek az értékelés felől közelítik meg a fogalmazási képességeket, szükségképpen a produktumra, azaz a kész szövegekre összpontosítanak, míg a másik alapvető megközelítés magára a szövegalkotás folyamatára, a szöveg keletkezésére

koncentrálnak. (Orosz 1990; Kádárné 1990). Ez utóbbi, folyamatelvű megközelítés hazai előzményei között Molnár Edit Katalin tanulmánya Baranyai és Lénárt (Baranyai és Lénárt 1959) munkásságát emeli ki, és a nyolcvanas évek amerikai irodalmának három jellegzetes fogalmazási folyamatmodelljét – a rekurzív, az interaktív és az írás-stratégiai modellt – ismerteti. Mivel a fogalmazás tanulása szinte kizárólag az iskolához kötődik, az iskola szerepének kritikai vizsgálata mindegyik modellben megjelenik.

Flower és Hayes rekurzív modellje (Flower, 1979) a sokat és jól író, gyakorlott felnőttektől gyűjtött adatokon alapul. *Scardamalia és Bereiter* írás-stratégiai modellje (Scardamalia és Bereiter 1978) pedig a fogalmazási képességek fejlődését és minőségi különbségeit írja le a kezdő és gyakorlott szint között az ún. tudáselmondó és tudásátformáló szövegtípus megkülönböztetésével. *Beaugrande* interaktív modellje (Beaugrande 1984) a szövegalkotási folyamatokat diskurzuselméleti keretben vizsgálja, s a kommunikatív aspektusokat hangsúlyozza. A pedagógiai alkalmazás során fontossá válik a szövegalkotási képesség kulturális kontextusba ágyazása, és az írásbeli szövegalkotás fejlesztésének kiindulópontja a szóbeli szövegalkotás lesz. Beaugrande álláspontja, hogy természetesnek nem a „jó” szövegek, hanem a hibák tekintendők, ezért az oktatásban a hibák felől kellene a jó szöveg felé haladni (vö-Molnár 1996). A szövegalkotás folyamatában és eredményében közvetlen pedagógiai hatásokon túl tágabb nyelvi szocializációs hatások és minták is érvényesülnek, s adott kulturális környezet a nyelvhasználat adott feltételeit, és adott kontextusát hozza létre.

4.4 A kontextus és idővonatkozásai

A kontextus fogalmáról szólva Tátrai Szilárd leszögezi, hogy a kontextus nem előre adott realitás (Tátrai 2004). A kontextus létrejöttéhez a résztvevők konstruktív hozzájárulása szükséges. A kontextus szerkezeti és műveleti jellemzőkkel egyaránt rendelkezik; egyszerre jelöli a megnyilatkozás körülményeire vonatkozó ismertek rendszerét és ezen ismeretek alkalmazási folyamatát. Tátrai nyomán a kontextus egyfelől a szituációra, a témára és a cselekvésre vonatkozó ismerteket magában foglaló értelemtartomány, másfelől a résztvevők fizikai, szociális és mentális világára épülő viszonyrendszer.

Az idő kérdése a kontextus vizsgálatában kétféle szempontból – a szituációra vonatkozóan és a résztvevőkre vonatkozóan is említést nyer. A szituációs kontextus ismerete a személyközi viszonyokra valamint a térbeli és időbeli viszonyokra vonatkozó ismereteket foglalja magában; azaz a résztvevők térbeli és időbeli elhelyezkedése a szituációs kontextus eleme. Más szempontból, a résztvevők világa felől utalva a kontextusra, elmondható, hogy a közvetlen interakcióval jellemezhető társalgásokban a résztvevők térbeli és/vagy időbeli közelsége érvényesül szemben a közvetett interakciós helyzetek „távolságtartásával”. Közvetett helyzetekben a megnyilatkozás és a befogadás helye és ideje akár jelentős mértékben elválhat egymástól. Ennélfogva a közvetett interakciós helyzetekben a megnyilatkozás ideje és a befogadás ideje közötti eltérés alapvetően meghatározza az időviszonyok értelmezését (Tátrai, 2004).

A nyelvi jelenségeknek a nyelvi tevékenység feltételeiből kiinduló pragmatikai megközelítésében témánk szempontjából említést érdemelnek még a forgatókönyvek, mint a világról való ismereteink dinamikus sémái. A forgatókönyvek bizonyos eseménysorok szerveződésének rendjét tartalmazzák, következésképpen események

időbeli lefolyására utalnak, ennél fogva a forgatókönyvszerű vagy attól eltérő esemény- és szövegszerveződést vizsgálati szempontul kínálják fel. Miután az iskola mindennapi élete szervezeti szempontból jellemzően kötött, vélhetően számos iskolai forgatókönyv hatása kimutatható az iskolai fogalmazásokban.

4.5 Szemantikai alapvetés

A jelentés Gombocz Zoltán értelmezésében funkciófogalom: a névnek az az ereje, vis verbi, hogy képzettartalmat jelent, megjelenít, a szó értelmének az a tulajdonsága, hogy névhez kapcsolódik (Gombocz 1926). A fenti meghatározás korántsem kielégítő Kiefer számára. Mint jelzi: „*A mai jelentéstan nem határozza meg közvetlenül a jelentést, abból indul ki, hogy a jelentés viszonyfogalom, és ebben osztozik Gombocz ... véleményében.*” (Kiefer, 2000a:13).

A szemantikában lényegében három irányzat különböztethető meg. Az egyes irányzatokon belül is több változat létezik, ezek nem függetlenek egymástól, de célkitűzéseikben és módszertanilag egymástól lényegesen eltérnek. A három jelentéstani irányzat lényegét az alábbiakban foglalhatjuk össze.

1. A logikai szemantika másként formális szemantika a nyelv logikai tulajdonságaira és logikai modellálására, a jelentések logikai igazságfeltételekkel történő leírására összpontosít. A formális szemantika alapegysége nem a mondat, hanem a kijelentés, másként proposíció. A mondat jelentése levezethető a mondat alkotóelemeinek jelentéséből. (A mondatok és a kijelentések közötti viszony nem mindig egyértelmű, mert nem minden mondat fejez ki kijelentést. Pl. a kérdő és felszólító mondatoknak nincsen igazságértéke.) A logikai szemantika a jelentés lényegét a nyelvi kifejezések és a világ objektumai közötti kapcsolatban keresi. A „világ” azonban nem a bennünket körülvevő fizikai világ, hanem annak mentális ábrázolása. A nyelvi kifejezéseket nem közvetlenül a világgal, hanem annak valamilyen modelljével hozzuk kapcsolatba. Minden logikai rendszer explicit vagy implicit módon a világról modellt konstruál, és a nyelvi kifejezések jelentését az így konstruált modell segítségével határozza meg. Az aktuális világon kívül sok más világ képzelhető el.
2. A kognitív szemantika azt vizsgálja, miképpen függ össze a nyelv a megismeréssel. A kognitív szemantika a formális szemantikával szemben, amely a formális logikával keres kapcsolatot, a kognitív pszichológiára és a megismerés-tudományra támaszkodik, és a jelentés lényegét a nyelvi kifejezések és a megismerés kapcsolatában látja. Mivel a maga a kogníció, a megismerés közvetlenül nem figyelhető meg, a nyelvi kifejezéseket ebben az esetben sem közvetlenül a megismeréssel, hanem annak valamilyen modelljével hozzuk kapcsolatba. „A kognitív szemantika a nyelv szubjektív funkcióját alapvetőbbnek és fontosabbnak látja annak objektív funkciójánál.” (Kiefer 2000a:25).
3. A strukturális szemantika (mint a hagyományos strukturalista szemantika továbbfejlesztése) a nyelvi jelek közötti jelentéstani összefüggéseket keresi. Míg a logikai és kognitív irányzat a jelentés mibenlétét a nyelvi kifejezéseknek a külső világhoz vagy a megismeréshez való viszonyában keresi, a strukturális szemantika a jelentést magában a nyelvben, a nyelvi rendszeren belül kívánja meghatározni. "Ez pontosabban azt jelenti, hogy egy nyelvi kifejezés jelentése mindazoknak a nyelven

belüli viszonyoknak az összessége, amelyekben ez a nyelvi kifejezés részt vesz." (Kiefer 2000a: 25.) A jelentés vizsgálata a jelentésvizonyok segítségével azt jelenti, hogy a nyelvi kifejezéseket ismét nyelvi kifejezésekkel hozzuk kapcsolatba. A strukturális szemantika a szószemantikából indult, de mondatsemantikai szempontokat is érvényesít.

A jelentés a fenti ételelmzésekben következően viszonyfogalom; viszonyítási alap nélkül nem határozható meg. A viszonyítási alaptól függően háromféle jelentésfogalomról beszélhetünk. A logikai jelentésfogalom esetében a viszonyítási alap a világ, amelyről a logika modellt alkot. Ez esetben a nyelvi jelentés a nyelvi kifejezések és a világ logikai modellje közötti viszony. A kognitív jelentésfogalom szerint a jelentés lényege nem a nyelvi kifejezések és a világ közötti viszonyban keresendő, hanem a nyelvi kifejezések és a megismerés (kogníció) között. Végül a strukturális jelentésfogalom a jelentést a nyelven belüli viszonyokkal definiálja: a nyelvi kifejezés jelentése azoknak a nyelvi viszonyoknak az összessége, amelyekben a nyelvi kifejezés részt vesz (Kiefer 2000a:36-37).

A fenti szemantikai kiindulópontok áttekintése után úgy véljük, kutatásunkban elsősorban a jelentés kognitív megközelítése érvényesül.

4.6 Az idő konceptualizációja kognitív nyelvészeti megközelítésben

Jackendoff úttörő munkája, az 1983-as „Semantics and Cognition”, amellyel érvel, hogy a koncepcionális struktúrák ontológiai kategóriákkal konzisztensek. *Jackendoff* olyan elemi kategóriát határoz meg, amelyeket ontológiai státuszuknál fogva a komplex rendszerek alapjainak tekint. Ezek: a dolog, a tulajdonság, az állapot, a mennyiség, a hely, a pálya, a cselekvés és az esemény. Az időt nem sorolja ezek közé.

Jackendoff kategorizációjától eltérően *Evans* és *Green* a tér mellett az időt egyaránt konceptuális tartományoknak tekint (Evans és Green 2006: 64), és azt fejti ki, hogy az emberi megismerés eme két aspektusa miként manifesztálódik a nyelvben. Ehhez a környezet, a megtestesülés, a tapasztalat és az érzékelés kategóriáit mint konceptuális kiindulópontokat értelmezi. Környezeten azokat a fizikai törvényszerűségeket mint meghatározottságokat érti, amelyek éghajlati, földrajzi eltérésektől függetlenül jelentik az emberi megismerés univerzális lehetőségeit. A megtestesülést mint testi, illetve biológiai, neurobiológiai adottságot fogja fel. A tapasztalat körébe mindenekelőtt az érzékszervi tapasztalatokat valamint az introspektív és szubjektív tapasztalatokat utalja, az érzékelésen belül pedig az alak-háttér megkülönböztetésre, a formák megkülönböztetésére, a távolságérezékelésre, a kisebb-nagyobb megkülönböztetésre, az egyidejűség és az egymásutánosság érzékelésére valamint a kategorizáció kérdéseire fordít figyelmet (Evans és Green 2006: 63-68). Az idő konceptualizációját illetően a szerzőpáros arra koncentrált, miként dekodolódik az idő a jelentésstruktúrában. Ez annál problematikusabb, állítják, mivel az idő tapasztalata nem konkrét fizikai, illetve érzékszervi tapasztalat. Ebből adódóan megfelelő analógiás apparátusunk sincsen az időbeli folyamatok tapasztalatának kifejezésére. Van ugyan tapasztalatunk a múlásról mint olyanról, ez azonban teljességgel introspektív vagy szubjektív tapasztalat (Evans és Green 2006:75). Időérezékelésünkben éppen maga az érzékelés rendelődik alá, illetve válik az időbeliség tapasztalata olyan integratív tapasztalattá, amely a többi érzékelési módhoz együttesen kötődik. Bár *Evans* és *Green*

kognitív nyelvészeti értelmezésében az idő maga nem fizikai entitás, mégis objektív módon, realitásként adott (vö. Evans és Green 2006: 78).

Fauconnier és Turner a gondolkodás mélyebb összefüggéseiről szóló kötetükben (Fauconnier és Turner 2002) fejtik ki (Blended Theory) elméletüket, amelynek a konceptuális integráció képezi a magját. „A legalapvetőbb összefüggések sűrítése” (*Vital Relations and their compressions*) címmel megfogalmazott teória az idővel, a térrel és az időben és térben lejátszódó folyamatok mentális reprezentációival is foglalkozik. A kötet a szerzők által legalapvetőbbnek tekintett összefüggések (Vital Relations) rendszerét mint a megismerés mentális struktúráját írja le, és ebben a megismerési struktúrában az alapvető kognitív műveleteket és ezek egymásra hatását elemzi (vö. Fauconnier és Turner 2002).

Fauconnier és Turner „kompressziós elméletében” lényegében a „szorítja, nyomja, összefogja” determináció az, ami képes mértéket adni az egymásra ható alapvető formáknak, a térnek, az időnek, okságnak és az intencionalitásnak. Ebben az elméletben az analógia az azonosság és különbség kompressziós hatása által áll elő, míg az okság a rész-egész viszony nyomán formálódik. Fauconnier és Turner szerint szintén fundamentális jelentőségű a gondolkodásra nézve a rész-egész viszonyokat, az okságot és a kategóriákat (elgondolhatóságukat és kifejezési lehetőségeiket) érintő prezentációs nyomás, valamint az egyediség szerepe. Az idő mint – Fauconnier és Turner által bevezetett kifejezéssel élve – vitális összefüggés az emlékezettel, a változással, a folyamatossággal, a megszakítottsággal valamint az egyidejűséggel áll a legszorosabb kapcsolatban (vö. Fauconnier és Turner 2002:101–102).

Az időbeliség tapasztalata a nyelvben a kognitív nyelvtudomány nézőpontjából két szerveződési szinten jelenik meg: egyrészt lexikai szinten, másrészt a megismerési modellek szintjén. A lexikai szinten belül is létezik egy elsődleges és egy másodlagos szint; az elsődleges szinten az időre vonatkozó univerzális kifejezések állnak, míg a lexikai szerveződés másik szintjét az ún. kultúrspecifikus kifejezések alkotják. (vö. Evans és Green 2006:79).

A kognitív modellek szintje ezeknél komplexebb, miután azok nem individuális lexikai koncepciók, hanem leginkább mint tudásstruktúrák értelmezhetők. Evans és Green kognitív nyelvészeti kötete három modellt vázol fel: az egyik modell az idő mozgására (the moving time model), a másik a szubjektum mozgására (the moving ego model), a harmadik az idő szekvenciáira (temporal sequences model) fókuszál. Míg a szubjektum időbeli mozgásán alapuló modellek tipikusan jelen-, illetve „most-orientált referenciát építenek magukba, addig az idő mozgásán alapuló modellekben nincsen ilyen beépített belső referencia (vö. Evans és Green 2006: 84–85).

A fenti három modell két altípusba sorolható, mégpedig az „énközpontú” és az „időközpontú” típusokba. Mind az időt „mozgató”, mind a szubjektumot „mozgató” modellek ún. énközpontú (ego-based) modellek, mivel az egyik esetben az én cselekszik az időben, a másik esetben pedig az én az, ami körül mozog az idő. A szubjektum az egyik esetben dinamikus, a másikon statikus, ugyanígy az idő is, vagyis a modell szintjén az idő és az én egyidejűleg nem mozdulatlanok és nem egyidejűleg mozgók, tehát az én és az idő viszonyában ebben a leképezésben a statikus és a dinamikus egymást kizáró minőségként mutatkoznak meg. Úgy véljük, ez a közeledés és távolodás

relációjában jelenlévő lehorgonyozottság a cselekvő és értelmező folyamatok kettősségére, dinamikájára is utalhat.

Az Evans és Green által harmadikként említett modell, az időbeli szekvenciák modellje a korábbi és a későbbi megkülönböztetésén alapuló olyan, ún időalapú modell, amelynek nem integratív eleme az én. (vö. Evans, Green 2006: 86-87).

4.7 A kutatás szövegnyelvészeti alapjai

A „szöveg” szó etimológiai megközelítésében annak összetett, többdimenziós jellegét és dinamikus voltát emeli ki Tolcsvai Nagy Gábor. A „szöveg” első ízben 1835-ben bukkan fel mint a nyelvújítás során alkotott új kifejezés. A *szöveg* főnév a magyarban a *sző*, *szövet* jelentésekkel áll etimológiai kapcsolatban, s értelme a latin *textus* (szövet) tartalmának felel meg. Hasonló tartalommal korábban a *beszéd* kifejezés volt használatos (Tolcsvai 2001:11–12).

A *szöveg* mindmáig nyitott fogalom, s az első hazai szövegnyelvészeti munkákban még nem is ezt, hanem a *beszédmű* elnevezést alkalmazták (Fehér 2000:61). Szöveg-e a beszédbeli megnyilatkozás vagy csak az írott? Van-e a szövegnek területi minimuma, vannak-e szerkezeti kritériumai? Egyáltalán csak a tisztán nyelvi jelenségek tekinthetők-e szövegnek?

Tolcsvai Nagy Gábor meghatározása szerint szöveg minden uralkodóan nyelvi produktum, amely valamilyen interakcióban körülhatárolható egység. Egyaránt rendelkezik statikus és dinamikus profillal, amennyiben a szöveg produktum és produkció, szerkezet és művelet (Tolcsvai 2001:14). A „szöveg” jelentésének implikációi a fogalom műszói értelme ellenére mindmáig a módszertani tisztázatlanság veszélyét hordják magukban (Fehér 2000:65).

A szöveg szerepe a szövegtani kutatásban kettős: egyrészt a kutatás anyaga, másrészt a kutatás tárgya. A szöveg mint a kutatás anyaga a kutatót interpretátori szerepkörrel ruházza fel, számára elsősorban szövegelemzési és -értelmezési lehetőségeket és feladatokat nyújt. Amennyiben a szöveg a kutatás tárgyaként tételeződik, úgy a kutató szövegtani elméletek megalapozásához, kidolgozásához, kritikájához, konstrukciójához járulhat hozzá. (vö. Szikszai 2004:18.).

Esetünkben a szöveg a kutatás anyaga, ebből adódóan elemzésünk során interpretációs feladatra vállalkozunk. Miután nem egyedi szövegeket vizsgálunk, értelmezésünk adott szövegtípuson belül adott szövegcsoporthoz, szövegcsoporthoz vonatkozik majd. A szövegtan ágai közül a leíró irányzathoz kívánunk kapcsolódni, és a leíró szövegtan többé-kevésbé elkülönülő vizsgálati területein belül alapvetően a szövegsemantika a szöveg-szerkezettan és a szövegtypológia jelöli ki vizsgálódásunk érvényes tartományát és értelmezési lehetőségeit. És bár pragmatikai szempontok is kétségtelenül érvényesülnek, ezzel a dimenzióval ennek a disszertációnak a keretében nem kívánunk behatóan foglalkozni.

A szövegek jelentésbeli összefüggés-hálózatát a szándékolt és nem szándékolt jelentésekre figyelemmel tárjuk fel a módszertani fejezetben ismertetett metodikával. Szöveg-szerkezettani vizsgálatunkat a struktúra fogalmát az elméleti fejezetekben

leírtaktól részben eltérő módon értelmezve, és az időszerkezet problémájaként specifikálva mutatjuk be. A tipológia szempontjai pedig azért válhatnak fontossá, mivel kutatási eredményeink egy sajátos szövegtípus, illetve szövegcsoporthoz, az iskolai fogalmazás kapcsán vezethetők vissza, illetve transzformálhatók a neveléstudomány számára.

Valójában kevésbé zavar minket, hogy a magyar „szövegtan” terminusnak nincs pontos megfelelője más nyelvekben. Az idegen nyelvű szakirodalom többnyire a szövegnyelvészet és a diskurzuselemzés terminusok adott nyelvi megfelelőit használja. (vö. Petőfi és tsai 2001:11). Kutatásmetodikai implikációiból adódóan azonban fontosnak tartjuk számbavenni az előforduló elnevezéseket és változataikat.

A leíró nyelvészet viszonylag fiatalabb ága a szövegnyelvészet, szövegelemzés (textlinguistics, discourse analysis), korábbi nevén tartalomelemzés, amely Zellig S. Harris 1952-es, *Discourse Analysis in Language* című tanulmánya nyomán (Zellig, S. 1952) alakult ki, s amelyet intenzívebben az 1970-es évek óta művelnek. A használatos műszavak – szövegelemzés, szövegnyelvészet, szöveggrammatika, szövegtudomány, szövegtan – alkalmazása a hetvenes évek végén még nem volt egységes, illetve kevésbé volt reflektált (vö. Fehér 2000:62). Sokféle névvel illetik a szöveggel foglalkozó diszciplínákat: nevezik textológiának, szövegtudománynak (science of texts), szövegelemzésnek (text theory), szövegnyelvészetnek (text linguistics), szövegtannak, (diskurzuselemzésnek (theory of discourse) diskurzuselemzésnek (discourse analysis), diskurzufeldolgozásnak (discourse processing), szövegfeldolgozásnak (text processing), szövegsemiotikának (semiotics of texts), szöveggrammatikának (text grammar), diskurzuselemzésnek (discourse grammar) (vö. Petőfi 1982:10.).

Jóllehet a szöveg és a diskurzus kifejezés egymás szinonimáiként is előfordulnak, a szöveghez inkább statikus, a diskurzushoz inkább dinamikus karaktert rendelünk. Ez a megkülönböztetés visszautal a szöveg szó etimológiai megközelítésében korábban feltárt ama kettősségre, amely a szöveget produktumként, egyszersmind produkcióként fogja fel. Azonban más-más módszertani megközelítést igényel a keletkezésében vizsgált és az előállt tényként kutatott szöveg. Kutatásunk jelenlegi fázisában a vizsgált a szövegre statikus állapotában tekintünk. A szövegfelfogás néhány változatának bemutatása szintén segít abban, hogy kutatói pozíciónkat kijelölhessük.

A szövegtani elemzések a leíró szintaxistól eltérően a leírt vagy az élőbeszéd alapján lejegyzett szövegek nagyobb egységével (részletével vagy akár egészével) foglalkoznak. (vö. Fodor 2001:87). A szöveget mondatok sorozatának tekintő ún. konstrukcionális szövegfelfogás mellett létezik egy másik, ún. funkcionális szövegfelfogás, amely a nyelvhasználatra, illetve a szövegnek a kommunikációs szituációban betöltött szerepére összpontosít (vö. Fehér 2000:8). Ez utóbbi irányzat hazai megalapozása Deme László nevéhez fűződik, aki a hatvanas évek közepén egy korai tanulmányában (Deme 1965) lényegében a holisztikus megközelítésre mutat példát, amennyiben nem a részek felől értelmezi az egészet, hanem fordítva, az egész felől magyarázza részeket. Abból indul ki, ha az összetett mondatokat egy gondolati tartalom széttagolásának s nem több önálló mondat szintézisének kell tekinteni, akkor joggal feltételezhető, hogy a beszéd önálló mondatai közötti kapcsolat is a közlés egészéből magyarázható. (Fehér 2000:20).

A magyar nyelvészeti szövegkutatás kezdeteinek tárgyalásakor Fehér Erzsébet visszautal az 1970-es évek generatív szemantikájára is, mivel annak pragmatikai alapú kérdésfeltevései talaján a szövegen belüli viszonyok addigi vizsgálatánál tágasabb, a műfajiságot és a szövegtípust is befogó horizontot lát kibontakozni. A nyelvelméleti horizont effajta kitágításában Kanyó Zoltán érdemeit méltatja, aki az elsők között adott hírt a pragmatika nyelvészeti alkalmazásáról, a német szociolingvisztikai kutatásokról. (vö. Fehér 2000:26).

A nyelvészen belüli folyamatok összefüggésbe hozhatók azzal a mélyreható átalakulással, amely a tudományfilozófiában végbemegy, és amely átalakulást Fehér Erzsébet a racionalista ismeretelméleti alapú analitikus tudományelméletet felváltó kognitív szemléletben lát megragadhatónak, emellett a szövegkutatásban történeti szempontok érvényesítést hangsúlyozza bármely adott nyelvi állapot dinamikus, illetve történeti jellegéből adódóan (vö. Fehér 2000:5).

Nem közömbös tény, hogy a szövegnyelvészet kezdeti szakasza az irodalmi strukturalizmus virágkorával esett egybe, de már a korai magyar szövegtani irodalomban megfogalmazódott az irodalomelmélet és az általános szövegelmélet elkülönítésének szándéka (vö. Kanyó 1976). A strukturalista műelmélet hatása azonban máig kimutatható a szövegnyelvészetben, jóllehet a strukturalista formalizáló módszer kevésbé egyeztethető össze a mai szövegnyelvészet pragmatikai alapjaival (vö. Fehér 2000:6).

Fehér Erzsébet értekezése (Fehér 2000) a magyar nyelvészeti szövegkutatás kezdeteiről szólva háromféle szövegmodellt mutat be, mindegyiket a szövegszerveződés sajátos, önálló fokaként, illetve a szövegről való gondolkodás fázisaiként tárgyalva. „A folyamat a mondatok lineáris kapcsolatából adódó nem lineáris jelenségek vizsgálatától a szövegnek mint kommunikációs egységnek értelmezésén át a szövegtípusnak mint szociokulturális eredetű, pragmatikai feltételek által meghatározott kognitív struktúrának a felismeréséig vezet.” (Fehér 2000:28).

A hazai szövegkutatás fejlődési tendenciája más oldalról a mondatból kiinduló, kontúros megközelítésektől a képlékenyebb, multidiszciplináris tárgyértelmezésekig jutott. A mondatközpontúság meghaladása a hatvanas évek végén juttatta érvényre egyfajta nyelvészeti fordulatként szöveggözpontú szemléletet, amelynek térhódítását az alakuló kommunikációelmélet, a szemiotika, és a pragmatika is ösztönözte. (vö. Szikszainé 2004:20) A tudományköziség kifejezett igénye már a hetvenes években felvetődött, majd a nyolcvanas években úgyszólván természetes követelmény lett (vö. Tolcsvai 2001:10).

A szöveget nem a nyelvi rendszer, hanem a legtágabb értelemben vett nyelvhasználat elemének tekintett, átfogó igényű szövegtudományként a szemiotikai textológia verbális és nem verbális (zenei, vizuális, stb.) szövegek felépítését kívánja leírni ugyanazon elmélet keretében mind formális, mind szemantikai, mind pragmatikai aspektusukat figyelembe véve (vö. Petőfi és Vass 1992:178). Nyelvi szövegekre vonatkoztatva az elmélet két résztudományt, a szöveg nyelvi vonatkozásaival foglalkozó szövegnyelvészetet, és a világra vonatkozó ismertekkel operáló textológiát foglalja magában, ugyanakkor a textológia és szövegtan elnevezés szinonimaként is használatos. A szemiotikai textológia interdiszciplináris kapcsolatrendszere azonban jóval szélesebb, mint a szövegnyelvészeté. (vö. Fehér 2001:63).

A szövegnyelvészet tehát gyakorlatilag megszűnt kizárólag nyelvészeti diszciplína lenni, és a szöveggel foglalkozó tudományos megközelítések közegeiben a szövegtan olyan – a különböző elméletek integrációját igénylő – interdiszciplináris tudományággá lett, amelynek keretében valamennyi nyelvészeti résztudomány módszerei és eredményei újraértelmezendők (vö. Petőfi 1994:30).

Kutatásunk során a szövegmodellek szintjén a Fehér Erzsébet által harmadikként jelezett modellt, a szövegtípus mint szociokulturális eredetű, pragmatikai feltételek által meghatározott kognitív struktúra .modelljét érvényesítjük.

A szövegkutatási irányzatok közül a holisztikus irányzathoz kapcsolódva elemzési egységként nem az egyedi szöveget határozzuk meg, hanem a vizsgált szövegtípust, illetve annak bizonyos csoportjait. Az érvelő fogalmazások típusán belül a kutatási szempontunknak megfelelő műfaji, tematikus és életkori jellemzők feltárására törekszünk. A kutatási szempont megválasztásából adódóan bennfoglaló struktúraként, ún. teoretikus egészként nem a korpuszt tételezzük önmagában, hanem feltételezett struktúraként az időbeliséget is. Ebből azonban újabb módszertani nehézség adódik: ha az idő szerkezetét akarjuk megismerni nyelvi közvetítettségében írott szövegekből, akkor az idő mint teoretikus egész kérdés is és magyarázó struktúra is egyszerre. Ezt az ellentmondást azzal próbáljuk majd feloldani, hogy az időiség kifejeződését több szövegszinten is megvizsgáljuk, és kutatási eredményeinket az egyes szövegszinteken kapott eredményeink egymásra vonatkoztatásával kíséreljük meg összefoglalni.

A tartalomelemzés technikai kiinduló szintje ez egyes fogalmazások mikro-szintje: a mondatok. és az őket felépítő jelentésszavak. Például: *reggel, este, hétfő, pillanat, tegnap, mindig, a szünetben, jövőre, a születésnapomkor* stb. Bizonyos kódokat azonban már az egyes fogalmazások szintjén is a fogalmazás nagyobb egységeire, illetve a fogalmazás egészének jellemzésére hoztunk létre. A szöveg felépítésének kronologikus vagy nem kronologikus jellege valamint a ciklusok és a linearitás megjelenésének regisztrálása például ilyen kategóriák. Ezek, amint azt a fentiekben ismertettük, már nem elemi összefüggések, azaz nem feltétlenül mikro-szintű kategóriák. A szövegszintek viszonylagosságából és kutatási célkitűzésünkéből adódóan azonban elemzésünk során a mezo-szintet mint több fogalmazás együttesét tekintjük az érvelő fogalmazások ismertett almintáiként. Az alminták képzése során nemcsak nyelvészeti szempontjaink voltak. A típus, a műfaj és a fogalmazási téma „tisztán” nyelvi kiindulópontjai mellett az életkor és (a Galois- gráfok elkészítésekor és elemzésekor) a tanulmányi eredmény is szövegcsoporthoz-tartozó tényező volt. A vizsgált korpusz egésze mint makroszint felől nézve az alminták szintje lenne a mezoszint, de nem szigorúan vett szövegnyelvészeti szempontból, hanem a megfogalmazható következtetések eltérő érvényességi köréből adódóan.

5. A KUTATÁS MÓDSZERTANI HÁTTERE

5.1 A tartalomelemzés módszerei

A tartalomelemzés a társadalomtudományok egyik gyakran használt, gyorsan fejlődő kutatási technikája. A tartalomelemzés napjainkban önálló kutatási metodológia, ebből adódóan minden tartalomelemzésnek közös logikai szerkezete, következtetési formája és érvényességi kritériumai vannak. Ezek a közös mozzanatok a tartalomelemzés metodológiai alapjai (Krippendorff 1995).

A fogalmi alapvetés *Lazarsfeld* és munkatársai nevéhez, s a Content Analysis in Communicatin's Research 1948-as, első megjelenéséhez kötődik. A tartalomelemzés terminus a Webster-féle értelmező szótárban 1961 óta szerepel. Főbb ismertetőjegye az empirikus orientáció mellett, hogy túllép a tartalom pusztán nyelvészeti megközelítésén, túllép a közlemények elsődleges, nyilvánvaló jelentésén.

A tartalomelemzés nagy mennyiségű, strukturálatlan adat szimbolikus tartalmainak kiemelésére alkalmas, be nem avatkozó technika, amelynek segítségével adatokból a kontextusaikra vonatkozó megismételhető és érvényes következtetéseket vonhatók le (Krippendorff 1995).

Krippendorff szerint „A tartalomelemzési vizsgálatok nagy részét a szimbolikus adatokból való következtetés olyan technikáinak felkutatása motiválja, amelyeket csak túl drágán, túl erőszakosan vagy pedig egyáltalán nem lehetne más technikákkal helyettesíteni” (Krippendorff 1995:55).

A kutatásunk során alkalmazott tartalomelemzési eljárás indokoltságát mindenekelőtt az adja, hogy nagymintás mérés során alkalmazható, ebből adódóan trendek és mintázatok elemzésére, összehasonlítására alkalmas.

A tartalomelemzés lehetővé teszi, hogy nagyméretű adathalmazokat szisztematikus módon vizsgáljunk. Hasznos technika az egyéni, a csoport, az intézményi vagy a társadalmi figyelem fókuszának felfedezésében és leírásában, a közösségi és csoportvéleményekben bekövetkező változások kimutatásában. Lehetővé teszi olyan következtetések levonását, amelyek más adatgyűjtési módszerekkel megerősíthetők. A tartalomelemzés szisztematikus, megismételhető technikaként definiálható terjedelmes szövegek néhány tartalmi kategóriába történő, explicit kódolási szabályokon alapuló tömörítésére (Stemler 2001).

Holsti általánosabb meghatározási javaslata szerint „olyan kutatási technika, amely következtetéseket von le valamely üzenetben föllelhető, meghatározott jellemzők szisztematikus és objektív feltárásával” (Holsti 1969:14). Ennek alapján a tartalomelemzés nem korlátozódik az írott vagy beszélt nyelvi produktumok elemzésre.

A tartalomelemzés során kvantitatív adattá alakíthatóak a manifeszt szövegelemek, míg a kvalitatív adat transzformált adat, amely azáltal keletkezik, hogy korábban adatként nem létező, illetve adatként nem azonosított jelenséghez új

minőséget, új kvalitást rendelünk, s az ennek révén, éppen ezáltal válik mások által is észlelhetővé. Ezen új kvalitások bevezetésével és elemzésével értelmes, egymással összemérhető, korábban látens mintázatokat teszünk láthatóvá a szövegekben (Ehmann 2002. 68).

Matematikai szempontból a nominális és ordinális változók kvalitatív változók, míg az intervallum- és arányskálán elhelyezhető változók kvantitatív változók. A kvalitatív változók többnyire megállapított változók, a kvantitatív változók többnyire mérési értékek. (Vargha 2000).

Kvalitatív adat keletkezhet induktív és deduktív módon egyaránt. Induktív módon lehetséges egy adott, tényleges szövegbázisból kiinduló hipotetikus kategoritáció talaján, deduktív módon pedig egy eleve létező, és az elemzés céljaira választott fogalmi keret, osztályozási rendszer felhasználásával (Echmann 2002).

A kvalitatív pszichológiai tartalomelemzés *Echmann Bea* megfogalmazásában. nem más, mint „*egy létező fogalmi konstruktum változóként történő bevezetése az elemzésbe, ennek alapján korábban adatként nem létező (latens) szövegelemek manifeszt adattá történő transzformálása*” (Echmann 2002:70).

A pedagógia világában az osztálytermi szituációk, illetve az osztálytermi kommunikáció vizsgálata is történhet tartalomelemzéssel. Ezzel kapcsolatban *Mike Palmquist* kutatását említjük meg, aki az osztálytermi kommunikációt interjúk, naplók, osztálytermi beszélgetések és tanórák, valamint osztálytermen kívüli párbeszéddek elemzésével vizsgálta (Palmquist 1990).

A tartalmak besorolásához, a lehetséges tartalmi kategóriák megállapításához, a kategóriák rendszerének kialakításához *Veikko Pietila* tárgyi tartalmakat és viszonyulási tartalmakat különböztet meg. A tárgyi tartalmakon belül a témákat, a cselekvőket, az eseményeket, a tulajdonságokat, a metódusokat, a kapcsolatokat, az okokat, célokat és következményeket tekinti a tartalmak leggyakoribb osztályainak. A viszonyulás kategóriái a tartalmi kategóriák osztályaiba tartozó eseményekhez, szereplőhöz, célokhoz etc. kapcsolódó reagálásmódok, illetve érzelmi töltetű megnyilvánulások, lényegében tehát attitűd jellegű kategóriák. Pietila javasolt kategória-rendszerében a közlés típusa, műfaja, stílusa és a szövegben megjelenő állítások típusa szintén kódolható minőségek (Pietila 1979).

A tartalomelemzésnek kutatásunkban érintett egyéb alapfogalmait a Colorado Állami Egyetemen kidolgozott módszertani útmutató alapján mutatjuk be (Busch és tsai 2005). Eszerint a tartalomelemzés olyan kutatási eszköz, amely bizonyos szavak vagy fogalmak jelenlétét vizsgálja egy szövegben vagy szövegek egy adott halmazán belül. A kutatók számszerűsítik és elemzik ezeknek a szavaknak vagy fogalmaknak a jelenlétét, jelentését és kapcsolatait, majd következtetéseket fogalmaznak meg a szövegekben megfogalmazódó üzenetekre, az író(k)ra, a célközönségre és akár arra a kultúrára vagy korra vonatkozóan is, amikor ezek a nyelvi produktumok keletkeztek. A szövegek tágan értelmezhetőek: lehetnek könyvek, könyvfejezetek, cikkek, interjúk, beszélgetések, újságcikkek, történelmi dokumentumok, beszédek, reklámok stb. (Busch és tsai 2005).

Bármilyen szöveg tartalomelemzéséhez a szöveget kódolni kell, vagy kisebb, kezelhető, különböző szintű – szó, szójelentés, kifejezés, mondat, téma – kategóriákra

kell bontani, amely után kerülhet sor a tartalomelemzés valamelyik formájának alkalmazására:

- a) konceptuális tartalomelemzés: középpontjában a szövegbeli – leggyakrabban szavakkal vagy kifejezésekkel leírt – fogalmak jelenléte és gyakorisága szerepel;
- b) relációs tartalomelemzés: a szövegben megjelenő fogalmak kapcsolatát vizsgálja, legtöbbször a fogalmak együttes megjelenése alapján.

5.1.1 Konceptuális tartalomelemzés

Hagyományosan a tartalomelemzést leggyakrabban konceptuális elemzésnek írják le. A konceptuális elemzésben kiválasztanak egy fogalmat, és a vizsgálat a fogalom jelenlétének számszerűsítését és jegyzékbe vételét jelenti. Ezt a vizsgálatot tematikus elemzésnek is nevezik, egy szövegen vagy szövegeken belüli kiválasztott kifejezések előfordulásait keresve attól függetlenül, hogy a kifejezések lehetnek implicit vagy explicitek. Mivel az explicit kifejezéseket nyilvánvalóan könnyű azonosítani, az implicit kifejezések kódolása és bevonásuk szintjének eldöntése komplikáltabb, valamilyen szubjektív megítélés-rendszerre való hivatkozással történik. A szubjektivitás korlátozásának érdekében az ilyen implicit kifejezések kódolására gyakran specializált szótárakat vagy kontextuális fordítási szabályokat alkalmaznak.

A konceptuális elemzés a kutatási kérdések azonosításával és a minta vagy minták kiválasztásával kezdődik. A kiválasztás után a szöveget kezelhető tartalmi kategóriák szerint kell kódolni. A kódolás folyamata lényegében egy szelektív redukció, ami a tartalomelemzés központi gondolata. Lényege, hogy a szövegeket egy szót, szavakból álló kifejezéseket tartalmazó olyan kategóriákká redukáljuk, amelyekre a kutatás irányul. Speciális szavak és minták jelzik a kutatási kérdéseket és meghatározzák mind az elemzés, mind az általánosítás szintjét. A szövegek redukálása után a kutató közvetlenül a kutatási kérdésekre koncentrálnak.

A kutató koncentrálnak csak ezeknek a szavaknak a számszerűsítésére, figyelmen kívül hagyva a kapcsolataikat, amely a relációs tartalomelemzés funkciója. A konceptuális elemzésben a kutató csak a jelenlétet, illetve az előfordulások gyakoriságát vizsgálja, és ebből próbál következtetéseket levonni a kutatási kérdései szempontjából.

A konceptuális elemzés lépéseit az alábbiakban foglalhatjuk össze:

1. Az elemzés szintjének meghatározása.
2. A kódolni kívánt fogalmak kiválasztása.
3. Döntés arról, hogy egy fogalom jelenlétét vagy gyakoriságát kódoljuk.
4. A fogalmak megkülönböztetési szabályainak kidolgozása, az általánosítás szintjének meghatározása.
5. Szövegkódolási szabályok kidolgozása.
6. Döntés az irreleváns információk kezeléséről.
7. Kézi vagy gépi szövegkódolás.
8. Eredmények elemzése.

A kódolás és az eredmények összegzése után a kutató megkísérel következtetéseket és általánosításokat megfogalmazni az eredmények alapján. Mivel a konceptuális elemzés kizárólag kvantitatív eredményeket állít elő, az interpretálás és az általánosítás lehetőségei meglehetősen korlátozottak, de például különböző trendek kimutathatók. Összefoglalva a konceptuális elemzésről elmondhatjuk, hogy különösen

hasznos és hatékony kvantitatív információk előállítására, de a fogalmak közötti kapcsolatok, összefüggések vizsgálatára a relációs tartalomelemzés alkalmas.

5.1.2 Relációs tartalomelemzés

A relációs tartalomelemzés a konceptuális tartalomelemzéshez hasonlóan az adott szövegben vagy szövegekben jelenlévő fogalmak azonosításával kezdődik, azonban a fogalmak jelenlétén túl a közöttük felfedezhető kapcsolatok vizsgálatára koncentrálnak. A relációs tartalomelemzést szemantikai elemzésnek, vagy – főleg Magyarországon – kvalitatív tartalomelemzésnek is nevezik. Más szavakkal, a relációs tartalomelemzés szemantikus vagy jelentéssel bíró kapcsolatokat keres. A vizsgálatba vont fogalmakra úgy tekintünk, hogy sem önmagukban, sem egymás között nincs jelentésük, hanem jelentést az elemzésben feltárt, a szövegben rejlő kapcsolatokból kapnak. A fogalmak „ideamagoknak” tekinthetők, amelyek a vizsgálatba mint egyszerű szimbólumok kerülnek, és jelentést a más szimbólumokhoz való kötődésükben kapnak.

A relációs tartalomelemzésnek három altípusát különböztethetjük meg.

1. **Hatás-kivonás.** Ez a megközelítés a szövegben explicit módon jelenlévő fogalmak érzelmi értékelését szolgáltatja. Bár ez a cél problematikusnak tekinthető, mivel az érzelmek az időben és populációnként erősen változhatnak, mindemellett erős jelentéssel bírhat a beszélő vagy író érzelmi vagy pszichológiai állapotáról. Ilyen típusú vizsgálatra Gottschalk adott példát, amikor egy megfelelő érzelmi/pszichológiai skálán numerikus értékkel azonosított, így statisztikailag vizsgálható fogalmak kijelölésével a beszélő vagy író érzelmi/pszichológiai állapota kideríthetővé vált a verbális viselkedés révén (Gottschalk 1995).
2. **Szomszédság-elemzés.** Ez a megközelítés a szövegben explicit módon megjelenő fogalmak együttes megjelenését vizsgálja. Ebben az eljárásban a szöveget szavak sorozatának definiálják, és meghatároznak egy úgynevezett ablakot, amely rögzített számú szót jelent. Ezután ezt az ablakot mozgatják a szövegben azt vizsgálva, hogy mely fogalmak jelennek meg egyszerre az ablakban. (Egyes szerzők – a nyelvészeti értelmezéstől eltérően – úgy fogalmazzák, hogy az ablakban megjelenő fogalmak kontextusban vannak egymással.) A folyamat eredménye egy úgynevezett fogalmi vagy hasonlósági mátrix. A módszer problémája, hogy csak explicit fogalmak kezelésére képes. A fogalmi vagy hasonlósági mátrix további statisztikai elemzésekre: klaszteranalízisre, korrespondencia analízisre, többdimenziós skálázásra alkalmasak – lásd a 5.2 alfejezet megfelelő részeit.
3. **Kognitív leképezés.** Ez a megközelítés tulajdonképpen az előző két módszer továbbfejlesztése, és az előző eljárások eredményének vizuális megjelenítésére törekszik. Miközben az affektív és szomszédsági elemzés elsődlegesen a szövegek eredeti rendezettségére koncentrálnak, a kognitív leképezés megkísérli a szöveg általános jelentéséről modellt alkotni. Ez egy grafikus térkép megalkotását jelenti, amelyen a fogalmak közötti kapcsolatok ábrázolhatók. Ezen a módon a kognitív leképezéssel különböző szövegeken belüli szemantikus kapcsolatok összehasonlíthatók.

A relációs elemzés lépéseit az alábbiakban foglalhatjuk össze:

1. A kutatási kérdés azonosítása.
2. Minta vagy minták kiválasztása.
3. Az elemzés típusának kiválasztása.
4. Kategóriák meghatározása és a szavak vagy kifejezések kódolása.
5. A fogalmak közötti kapcsolatok feltárása.
6. Kapcsolatok kódolása.
7. Statisztikai elemzések végrehajtása.
8. A kapcsolatok megjelenítése, térképszerűszerkesztés.

5.1.3 Asszociációs indexek

Az asszociációs indexek vagy hasonlósági együtthatók lexikai egységek vagy kategóriák együttes előfordulásának vizsgálatára használjuk. Ebben az esetben a lexikai egységeknek egy bizonyos kontextuson belüli jelenlétét vagy hiányát, illetve a kategória-előfordulások egy vizsgálati egységen belüli együttes jelenlétét vagy hiányát bináris változókkal fejezhetjük ki. Az adott korpuszon (vizsgálati egységek halmazán) az összes jelenlét vagy hiány meghatározása így nagyon egyszerűvé válik, és eredményeinket az alábbi táblázatban foglalhatjuk össze:

„A” kategória	„B” kategória		
	jelen van	Hiányzik	összesen
jelen van	f_a	f_b	$f_a + f_b$
Hiányzik	f_c	f_d	$f_c + f_d$
Összesen	$f_a + f_c$	$f_b + f_d$	n

ahol f_a, f_b, f_c, f_d gyakoriságok, az n pedig a korpusz vizsgálati egységeinek száma. Ez alapján a következő asszociációs indexek határozhatók meg (Rijsbergen, 1979):

- a) Jaccard: $\frac{f_a}{f_a + f_b + f_c}$;
- b) Dice: $\frac{2f_a}{2f_a + f_b + f_c}$;
- c) Cosine: $\frac{f_a}{\sqrt{(f_a + f_b)} \times \sqrt{(f_a + f_c)}}$.

A Jaccard-féle asszociációs indexet standardizált együttes gyakoriságnak is szokták nevezni. Az indexek értelmezése nyilvánvaló: ha egy asszociációs index értéke 1, akkor a korpusz mindegyik vizsgálati egységében a két kategória együttesen jelen van; ha pedig 0, akkor egyetlen vizsgálati egységben sincsenek együttesen jelen.

Több kategória esetén a páronként meghatározott asszociációs indexek alapján – amelyek egy úgynevezett hasonlósági mátrixot alkotnak – többdimenziós skálázás vagy klaszteranalízis hajtható végre a kategóriák egymás közötti összefüggéseinek megjelenítésére.

Az asszociációs index-szel kapcsolatban még szót kell ejtenünk a kontextustól, amely fogalom használata a tartalomelemzésben eltér a szokásos nyelvészeti értelmezéstől. A tartalomelemzésben az elemi kontextus egy bináris (0 vagy 1) értéket felvevő változó, amely azt hivatott mérni, hogy két lexikai egység egy szövegben (a

korpuszban) egymástól egy adott „távolságon” belül van. A távolság megválasztására a tartalomelemző szoftverek különböző megoldásokat kínálnak:

- a) a két szó között előre megadott m számú szónál kevesebb van;
- b) a két szó egy mondaton belül van;
- c) a két szó egy bekezdésen belül van;
- d) a két szó egy válaszon belül van.

(Ezt kérdőív-válaszok tartalomelemzésénél alkalmazzák.)

A felsorolt megoldások különböző kombinációi is lehetségesek. A kontextus szabad megválasztása a szoftvereken belül lehetővé teszi a kontextus különböző szintjeinek feltárását. Kutatásunkban a tanulók fogalmazásait tekintettük elemi kontextusnak.

5.1.4 Olvashatósági indexek

A tartalomelemzés egyik fontos területe az úgynevezett olvashatóság vizsgálata. Feltételezések szerint egy szöveg olvashatóságának az egyik kiemelten fontos sajátossága, hogy mennyi benne a ritkán használt szavak száma. Egy szöveg érthetőségének meghatározására vállalkoznak a szakemberek akkor, amikor különböző olvashatósági tesztek alkalmazásával próbálják a vizsgált szövegek ilyen szempontú alkalmasságát vizsgálni. Ezekkel az olvashatósági tesztekkel kapcsolatban sokféle kritikát tekinthetünk jogosnak, és különösen sajnálatos, hogy kifejezetten a magyar nyelvre alkalmazhatóan ilyent nem találunk a szakirodalomban. (Czahesz, Csirik 2002.)

Az első olvashatósági teszteket az 1920-as években dolgozták ki az Egyesült Államokban. Ezek matematikai képletek, amelyek azt hivatottak meghatározni, hogy az egyes (tan)könyvek mennyire felelnek meg amerikai diákok egy meghatározott korosztályának vagy képzési szintjének. Ezzel könnyen elérhetővé vált, hogy oktatók, könyvtárosok, könyvkiadók eldöntsék, hogy egy könyv mennyiben felel meg a célközönségnek. A képletek a mondatonkénti szavak átlagos számán és a szavak átlagos szótag-számán alapultak. Ennek köszönhetően arra ösztönözték a szerzőket, hogy rövidebb szavakból álló rövidebb mondatokat írjanak.

A matematikai megalapozás miatt az olvashatósági tesztek nem határozhatták meg, hogy egy szöveg mennyire jelentős, érdekesítő vagy élvezhető. Így egy olyan halandzsakönyv, amely csak egy magánhangzós szavakból és rövid mondatokból áll, nagyon jó olvashatósági indexet kaphat, ugyanakkor megválaszolhatatlan az a kérdés, hogy az „intelligencia” szó miért éppen hat magánhangzót tartalmaz, és ezért nehéz szónak számít. Ezért az olvashatósági tesztek egy meghatározott képzési szintig alkalmazhatók.

Több mint 200 ilyen tesztet dolgoztak ki a világon (Klare 1985), az alábbiakban a napjainkban leginkább használatos hat számítási módszert ismertetjük.

1. **Gunning „FOG” olvashatósági index.** Válasszunk ki lehetőség szerint három mintát, amelyek egyenként kb. 100 szót tartalmaznak. Számoljuk ki az L átlagos mondathosszúságot (szavak száma osztva a mondatok számával). Mindegyik mintában számoljuk meg a három vagy több szótagból álló szavakat. Határozzuk meg N értékét, amely az ilyen szavak átlagos száma mindegyik mintában. Ekkor a szöveg megértéséhez szükséges képzési szint $= (L + N) \times 0,4$ amiből az olvasási korra

- $((L + N) \times 0,4) + 5$ év adódik. Ez az index főleg középiskolákban és az általános iskola felső tagozatán használható.
- Fry olvashatósági grafikon.** Válasszunk 100 szavas mintákat, majd számoljuk ki y -t, a mondatok átlagos számát a 100 szavas mintákban, valamint keressük meg minden mintában x -et, a szavak átlagos szótagszámát. Ekkor az (x, y) értékpárok egy speciális grafikonon ábrázolhatók, ahol egy vonal jelzi a korosztályonkénti „normális” szövegeket. Azok a pontok, amelyek a vonal alá kerülnek, olyan szövegeket jelölnek, amelyek hosszabb mondatokból állnak, míg a vonal feletti pontok a bonyolultabb szavakat tartalmazó szövegekre utalnak. Ez az ábra minden iskolás korosztályra alkalmazható.
 - Flesch–Kincaid képlet.** Ez az Egyesült Államok honvédelmi minisztériuma által hivatalosan használt teszt. Számoljuk ki az L átlagos mondathosszúságot (szavak száma osztva a mondatok számával). Határozzuk meg a szavak átlagos N szótagszámát (szótagok száma osztva a szavak számával). Ekkor a képzési szint $= (L \times 0,39) + (N \times 11,8) - 15,59$ amiből az olvasási kor $= (L \times 0,39) + (N \times 11,8) - 10,59$ év.
 - Powers–Summer–Kearl képlet.** Ez a képlet inkább az általános iskolákban használatos. Válasszunk ki egy 100 szavas mintát. Számoljuk ki az L átlagos mondathosszúságot (szavak száma osztva a mondatok számával). Határozzuk meg a szavak átlagos N szótagszámát 100 szavanként. Ekkor a képzési szint $= (L \times 0,0778) + (N \times 0,0455) - 2,2029$ amiből az olvasási kor $(L \times 0,0778) + (N \times 0,0455) + 2,7971$ év. Ez a teszt nem alkalmas a középiskolás korosztály számára, kifejezetten a 7-10 éveseknek készült.
 - McLaughlin „SMOG” képlet.** Olyan szövegmintákat válasszunk, amelyek 30 egymás utáni mondatból állnak. Mindegyik mintában számoljuk meg a három vagy annál több szótagból álló szavak számát, és számoljuk ki ezek N átlagát. Ezután a képzési szint = négyzetgyök $(N) + 3$, az olvasási kor pedig = négyzetgyök $(N) + 8$ év. Ez a képlet magasabb értékeket ad, mint a többi, mivel a szöveg jelentésének 100 %-os megértésére koncentrál, ellentétben más képletekkel.
 - FORCAST képlet.** Ezt a képletet az Egyesült Államok hadseregének technikai kézikönyveinek értékelésére dolgozták ki, következésképpen nem alkalmas iskolai szövegek elemzésére. Mivel ez az egyetlen olyan képlet, amely nem igényel egész mondatokat, alkalmas megjegyzések és feleletválasztós kérdések olvashatóságának becslésére is. Válasszunk ki egy 150 szóból álló mintát. Legyen N az egyszótagú szavak száma. Ekkor az olvasási szint $= 20 - (N / 10)$, az olvasási kor pedig $= 25 - (N / 10)$.

5.1.5 Egy tartalomelemző szoftver ismertetése

A UsingEnglish.com egy angol nyelvű honlap azok számára, akik az angol nyelvet második idegen nyelvként igyekeznek elsajátítani (ESL – English as a Second Language). Számos ismeretforrást biztosít mind a diákok, mind pedig a tanárok számára 2002 óta, amikor a webhelyet megnyitották. Bár a honlapot igen kiterjedt közösség használja az USA-tól és Kanadától egészen Pakisztánig, a British English használatára törekednek úgy, ahogy azt az Egyesült Királyságban használják.

A honlapról elérhető számos forrás között található egy tartalomelemző modul, amely erről a címről érhető el: <http://www.usingenglish.com/members/text-statistics.php>. Az Advanced Text Analyser az on-line beírt vagy bemásolt szöveget elküldés után azonnal elemzi. A modul nyitóoldala látható a 5.1 ábrán.

5.1 ábra: Az Advanced Text Analyser a UsingEnglish.com honlapjáról



Az Advanced Text Analyser modul a következő szövegstatistikákat számolja ki (az eredményoldal egy részletét lásd a 5.2 ábrán):

- Szavak teljes száma (Total Word Count): a szöveg hány szóból áll.
- Különböző szavak száma (Total Unique Words): a szöveg hány különböző szót alkalmaz.
- Lexikai sűrűség (Lexical Density): egy olvashatósági teszt, amelyet annak kimutatására terveztek, hogy egy szöveget mennyire könnyű vagy nehéz olvasni. A teszt a következő képletet használja:

$$\text{lexikai sűrűség} = (\text{különböző szavak száma} / \text{szavak teljes száma}) \times 100$$

A teszt feltételezése szerint könnyebb az alacsony sűrűségű szöveg olvasása. Angol szövegekre olyan irányszámok fogalmazhatók meg, hogy sűrű szöveg lexikai sűrűsége 60-70 % körül, míg egy nem sűrűnek tekintett szövegé 40-50 % körül van

- Hosszú szavak száma (Hard Words Count): a három vagy annál több szótagot tartalmazó szavak száma.
- Hosszú szavak aránya (Hard Words Proportion): a szövegben előforduló nehéz szavak aránya a szavak teljes számához képest. Képlete:

$$= (\text{nehéz szavak száma} / \text{szavak teljes száma}) \times 100 .$$

- Mondatok száma (Number of Sentences): a szöveg mondatainak száma.
- Mondatonkénti szavak átlagos száma (Words per Sentence): a szöveg mondataiban átlagosan hány szó szerepel. Képlete:

$$= (\text{szavak teljes száma} / \text{mondatok száma}) \times 100 .$$

- Fog Index (Gunning Fog Index): egy olvashatósági teszt, amelyet annak kimutatására terveztek, hogy egy szöveget mennyire könnyű vagy nehéz olvasni. A teszt a következő képletet használja: olvasási szint (fokozat) =

$$(\text{mondatonkénti szavak átlagos száma} + \text{nehéz szavak aránya}) \times 0,4 .$$

A képlet eltér a Gunning által megfogalmazott eredeti számítási eljárástól, mivel az úgy kezdődött, hogy. „vegyünk egy kb. 100 szóból álló tipikus szövegrészt”. Ez a

képlet változó hosszúságú szövegekre határozza meg az indexet. A Gunning Fog Index angol nyelvű szövegekre megadja az oktatásban töltendő évek számát, amelyet a szöveg olvasójának hipotetikusán teljesítenie kell a szöveg megértéséhez. Az indexből következik, hogy az egyszerű nyelven írt rövid mondatok alacsonyabb értéket adnak, mint a komplikáltabb nyelvű, hosszabb mondatokat tartalmazó szöveg.

- Szavak eloszlása hosszuk szerint (Word Length Distribution): oszlopdiagram a karakterszámban számolt szóhosszak gyakorisága alapján.
- Szavak listája hosszuk szerint (Word Length Breakdown): növekvő karakterszám szerint felsorolja az adott karakterszámú szavak számát és arányát a szövegben, valamint felsorolja az adott karakterszámú szavakat is.
- Szavak listája (Word Breakdown): a különböző szavak listája a gyakorisági adataikkal együtt.

5.2 ábra: Részlet az Advanced Text Analyser eredményoldaláról



5.2 A kutatás során alkalmazott statisztikai vizsgálatok

A bemutatott statisztikai eljárások leírásai a StatSoft on-line elektronikus statisztika tankönyve alapján készültek (StatSoft 2006).

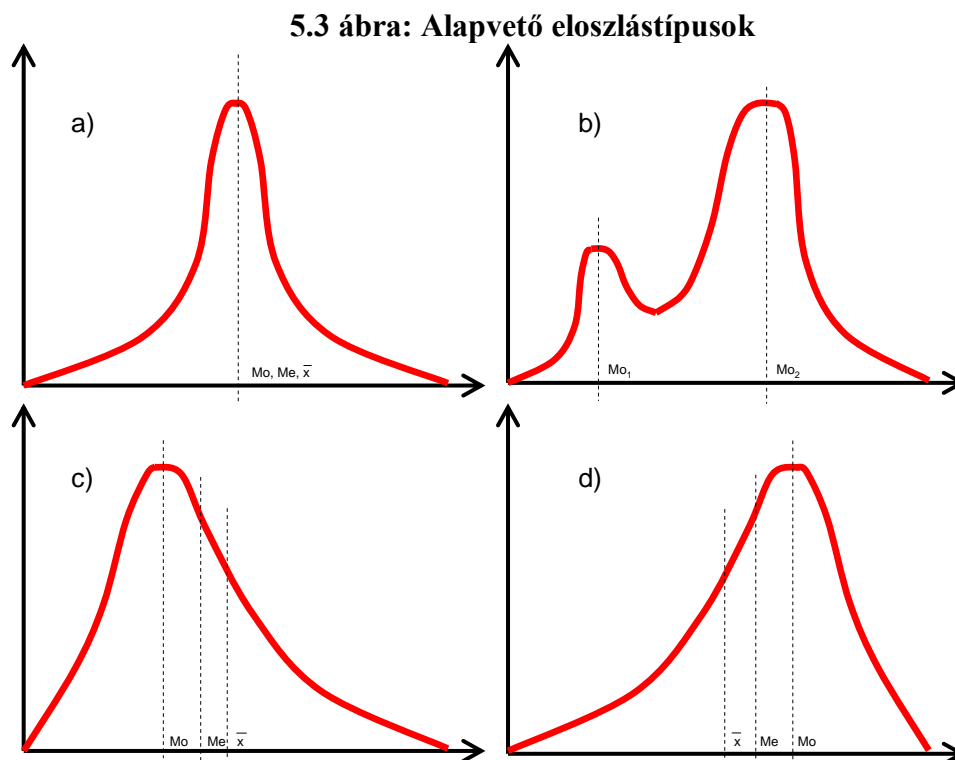
5.2.1 Eloszlások értékelése, összehasonlítása

A statisztikai változók megfigyelt értékei alapján készített gyakorisági sorok formája igen fontos információt szolgáltat a vizsgált jelenségről. A gyakorisági sorokat ábrázolva megállapítható, hogy a görbék igen változatosak lehetnek, de nagy többségük bizonyos szabályszerűséget mutat. A különböző görbék közül igen nagy jelentősége van azoknak, amelyek valamilyen ismert eloszlás empirikus megfelelői.

Az empirikus eloszlástípusok megnyugtatóan a gyakorisági görbe birtokában azonosíthatók, azonban a gyakorlatban sokszor meg kell elégedni egy oszlopdiagram vizsgálatával. Az eligazodást nagymértékben segíti az osztályok főbb típusainak ismerete. Az osztályozás az alábbi séma alapján történhet:

- 1) egymódusú eloszlások
 - a) szimmetrikus eloszlások – lásd 5.3 ábra a)
 - b) aszimmetrikus eloszlások
 - i) jobbra ferdült eloszlások – lásd 5.3 ábra c)
 - ii) balra ferdült eloszlások – lásd 5.3 ábra d)
- 2) többmódusú eloszlások
 - a) M alakú eloszlások – lásd 5.3 ábra b)
 - b) U alakú eloszlások

A leggyakrabban előforduló eloszlások görbéjének egy-egy típusát találjuk meg a 5.3 ábrán.



A többmódusú (többcsúcsú) eloszlások általában heterogén sokaságot jellemeznek. Heterogénnek tekintjük a sokaságot, ha valamely ismerv szerint homogénebb, egyneműbb részekre bontható. A gyakorisági görbe helyi maximumai homogénebb részsokaságok móduszainál jönnek létre. Viszonylag ritkán fordul elő a gyakorlatban a kétmódusú U alakú eloszlás, amelynek jellemzője, hogy a két módusz egyben a két szélső érték.

Az egymódusú gyakorisági sorok lehetnek szimmetrikus vagy aszimmetrikus eloszlásúak. A szimmetrikus gyakorisági sorok jellemzője, hogy grafikus ábrájuk a módusz értékénél felvehető tengely körül szimmetrikus. Szimmetrikus eloszlásoknál a módusz, medián és számtani átlag egyenlő egymással. A szimmetrikus empirikus eloszlás legtöbbször a normális eloszlás gyakorlati megfelelője.

Aszimmetrikus eloszlások esetén a módusz valamely szélső értékhez esik közelebb. A három alapvető középérték nagyságrendje jellemzi a ferdeséget. Bal oldali aszimmetria esetén

$$\text{módusz} > \text{medián} > \text{átlag};$$

míg jobb oldali aszimmetria esetén a nagyságrendi reláció fordított

$$\text{módusz} < \text{medián} < \text{átlag}.$$

Általában leszögezhetjük, hogy a jobb oldali aszimmetriájú eloszlások esetén a mennyiségi ismérvértékek alsó határát szigorúbb törvények szabják meg, mint a felsőt. Baloldali aszimmetria esetén a viszonylag magasabb értékek nagyobb gyakorisággal fordulnak elő.

Ha rendelkezünk két változó gyakorisági eloszlásával (hisztogramjával), akkor vizuális összehasonlítással a két változó viselkedése jól egybevezethető és szemléletesen megfogalmazható. Tömörebb és egzaktabb összehasonlítást végezhetünk a kontingenciatáblához kapcsolódó χ^2 -próbával, lásd a következő, 5.2.2 részt.

Az összehasonlítás másik lehetséges módja, hogy nem a minták összes megfigyelt értékét, sem azok eloszlásait, hanem a mintákból számított statisztikákat hasonlítjuk össze. A legkézenfekvőbb a mintaátlagok összehasonlítása, amelyre leggyakrabban a t -próbát alkalmazzák. Elméletileg a t -teszt még nagyon kicsi – 10 körüli elemszámú – minták esetén is alkalmazható, ugyanakkor a mintáknak normális eloszlásúaknak és nem nagyon különböző szórásúaknak kell lenniük, ezek a feltételek külön statisztikai próbákkal ellenőrizhetők. Ha ezek a feltételek nem teljesülnek, valamelyik nemparaméteres próbát kell alkalmazni.

A statisztikai szoftverek a t -próba alkalmazása során egy hibavalószínűséget számolnak ki arra vonatkozóan, hogy mekkora hibát követünk el, ha elfogadjuk az átlagok különbözőségét.

5.2.2. Kontingenciatáblához kapcsolódó statisztikai vizsgálatok

A kontingenciatáblákat két változó összefüggésének vizsgálatához használjuk. Ez a táblázat alapértelmezésben olyan cellákból áll, amelyek a két változó (oszlop és sorváltozó) értékeinek minden kombinációja esetén kapott gyakoriságokat tartalmazza. A gyakoriságokból különböző megoszlási viszonyszámok számolhatók a sorok, az oszlopok, illetve az egész táblázat alapján.

A kontingenciatáblában szereplő gyakoriságok és megoszlási viszonyszámok alapján a két változó kapcsolata részletesen elemezhető, viszont nem ad választ a két változó közötti kapcsolat összefoglaló jellemzésére. Erre célra egy lehetséges eszköz a Pearson-féle χ^2 -próba alkalmazása. Ez a vizsgálat nagyon robusztus, azaz a számítás körülményei és az adatok eloszlása nem nagyon befolyásolja a hipotézisvizsgálat megbízhatóságát.

A próba alapgondolata, hogy két változó akkor tekinthető függetlennek, ha a kontingenciatábla egyes celláiba eső esetek számát a peremeloszlások egyértelműen meghatározzák. A χ^2 -próbával az ún. nullhipotézist ellenőrizhetjük, amely egy összefüggés-vizsgálat esetében a következő: a vizsgált változók között nincsen

összefüggés. A χ^2 próbat statisztika értékét általánosságban a következő képlet határozza meg:

$$\chi^2 = \sum \frac{(f_i - f_e)^2}{f_e}$$

ahol f_i a ténylegesen megfigyelt, f_e pedig az elvárt gyakoriság.

Amennyiben a χ^2 statisztikához tartozó szignifikancia-szint 0.05-nél alacsonyabb, akkor elvetjük a nullhipotézist, ellenkező esetben megtartjuk.

A kontingenciátáblához különböző egyéb statisztikákat kapcsolhatunk, amelyek a táblába foglalt két változó kapcsolatának szorosságát mérik:

- Phi együttható: ez egy korrelációs érték, amelyet 2×2 -es kontingenciátáblában számolhatunk ki, azaz a táblába foglalt változók csak két értéket (pl. 0 és 1) vehetnek fel. Az együttható értéke 0-tól (nincs kapcsolat a két változó között) 1-ig (tökéletes a kapcsolat a két változó között) változik.
- Cramer együttható: a χ^2 próbat statisztikán alapuló érték, amely nagyobb kontingenciátáblák esetén is alkalmazható és egyszerűbben értelmezhető, mivel értéke – ugyanazon feltételekkel mint a Phi együttható – 0 és 1 között változik.
- Kontingencia együttható: szintén egy χ^2 próbat statisztikán alapuló érték, amely 0 és 1 között változik.

Mivel kutatásunkban többnyire dichotóm (0 és 1 értéket felvevő) változókat vezettünk be, így mindhárom mutató használható, ugyanakkor 2×2 -es kontingenciátáblában értékük között nincs különbség.

5.2.3. Klaszteranalízis

A klaszteranalízis kifejezés számos különböző algoritmust és módszert foglal össze, ahol a feladat hasonló fajtájú objektumok csoportosítása megfelelő kategóriákba. Az általános kérdés az, hogy a megfigyelt adatokat hogyan szervezzük értelmes struktúrákba, azaz, hogyan dolgozzunk ki taxonómiákat. Más szavakkal, a klaszteranalízis olyan magyarázó adatelemző eszköz, ahol az objektumokat úgy kell csoportosítani, hogy két objektum között az asszociáció

- magas, ha ugyanahhoz a csoporthoz tartoznak;
- alacsony, ha különböző csoporthoz tartoznak.

Lényeges, hogy klaszteranalízis csak feltárja az adatokban rejlő szerkezetet, de nem magyarázza meg azokat és nem is értelmezi.

A gyakorlatban a klaszteranalízisnek kétféle megközelítése terjedt el:

- hierarchikus módszerek, amelyek algoritmusai újraépítik az elemzés alá vont objektumok teljes hierarchiáját akár növekvő, akár csökkenő rendben;
- particionáló módszerek, ahol a felhasználó előre meghatározza a klaszterek számát, ahová az elemzés alá kerülő objektumok szétosztásra kerülnek.

A hierarchikus eljárások célja valamilyen hasonlósági vagy távolsági mérték alapján összekapcsolni objektumokat egyre nagyobb klaszterekbe. Az ilyenfajta klaszterezés tipikus eredménye egy hierarchikus fa, amelynek ábrázolását dendogramnak nevezzük. A dendogramról tulajdonképpen az eljárás menete olvasható le: az eljárás indításakor minden objektum külön klaszternek számít, majd az algoritmus

összevonja a két legközelebbit, és tulajdonképpen ez ismétlődik egészen addig, míg az összes objektum egy klaszterbe nem kerül, miközben az algoritmus (általában) egyre nagyobb és egyre távolabbi klasztereket kapcsol össze.

A particionáló módszerek ettől teljesen eltérő módszert követnek. Az eljárás feltételezi, hogy ismerjük a kialakítandó csoportok (klaszterek) k számát. Ekkor az eljárás úgy osztályozza a csoportosítandó objektumokat, hogy a kialakított csoportok közepeinek (centroidjainak) távolsága a legnagyobb legyen. Mivel a centroid koordinátáit legtöbbször valamilyen átlag – angolul: mean – alapján határozzák meg, erre a klaszterezési eljárásra mint k -means algoritmusra szoktak hivatkozni.

A klaszteranalízis során használt hasonlósági vagy távolsági mérték nagyon tágan értelmezhető, és alapvetően meghatározza az eredményül kapott dendrogrammot. Bár matematikailag lehet biztosítani optimális megoldás létezését, nincs arra vonatkozóan általános szabály, hogy melyik klaszterezés jó. A dendrogram megfelelő voltát az értelmezhetősége jelenti: mennyire tudjuk megmagyarázni a kialakult csoportokat. Ebből következi a kutató szabadsága és felelőssége a megfelelő távolsági vagy hasonlósági metrika megválasztásában. Gyakorlati útmutatásként az mondható, hogy célszerű az objektumok természetének legjobban megfelelő metrikát választani, tartalomelemzés esetén a Jaccard-féle asszociációs indexet.

5.2.4 Korrespondancia analízis

A korrespondancia analízis olyan leíró/magyarázó technika, amelyet egyszerű kétutas (két változó ismérveit tartalmazó) vagy többutas (több változó ismérveit) tartalmazó táblázatok elemzésére szolgál, ahol a sorok és az oszlopok között bizonyos mértékű egyezést vagy hasonlóságot tartalmaznak. A vizsgálat eredménye hasonló természetű a faktoranalíziséhez, csak hogy itt diszkrét ismérvekkel rendelkező nominális változók, diszkrét kategóriák is vizsgálhatók. A korrespondancia analízist leggyakrabban kétutas, gyakoriságokat tartalmazó kontingencia táblázatokra alkalmazzák.

A korrespondancia analízis végrehajtásának leggyakoribb módja, hogy a kontingencia táblába foglalt gyakoriságokat standardizálják úgy, hogy a relatív gyakoriságok összege a táblában 1,0 legyen. Ez úgy érhető el, hogy minden gyakoriságot az összes megfigyelés számával osztjuk el. Ezután a relatív gyakoriságokat az egyedi sorok és/vagy oszlopok közötti távolságként értelmezik, és ez alapján a táblázatba foglalt kategóriákat alacsonyabb dimenziójú térben próbálják elhelyezni.

A 4.2.2 részben már szó volt arról, hogy a kontingencia táblára számított χ^2 próbastatisztika alkalmas a táblába foglalt változók függetlenségének meghatározására. A gondolatot továbbvihetjük úgy, hogy a χ^2 próbastatisztika a független helyzettől való eltérést méri, akkor felvethető a kérdés, hogy az egyes sorok vagy oszlopok mennyivel járulnak hozzá ehhez az eltéréshez. (A kérdés matematikailag azért korrekt, mert a χ^2 próbastatisztika számolásánál pozitív számokat adunk össze.) A másik lehetőség, hogy a χ^2 próbastatisztikát alacsonyabb dimenziók szerint bontjuk fel. A felbontás olyan, hogy az egymás után bevezetett dimenziók egyre kisebb jelentőségűek, ugyanakkor egymástól függetlenek. Geometriai értelemben a dimenziók egymásra merőleges koordinátatengelyekkel szemléltethetők. A koordinátarendszerben a tengelyek 0 pontja

bizonyos értelemben az adathalmaz közepét jelöli ki, és ettől pozitív és negatív irányban helyezhetők el a táblázatba foglalt változók ismérvei.

A felbontás eredménye legkönnyebben két dimenzióra történő redukálás esetén ábrázolható. Ezen az ábrán ha két sornak megfelelő ismerv közel van egymáshoz, az azt jelenti, hogy oszlopaiban hasonló relatív gyakoriságok fordulnak elő.

Az eljárás során számos statisztika meghatározásra kerül, a tartalomelemzés szempontjából azonban a két változó ismérveit egy koordináta-rendszerben elhelyező ábra a legfontosabb, amellyel különböző lexikai egységek, nyelvi kategóriák közötti kapcsolat elemezhető.

5.2.5 Többdimenziós skálázás

A többdimenziós skálázás (Multidimensional Scaling; MDS) a faktoranalízis alternatívájának tekinthető. Általánosságban szólva, a statisztikai vizsgálat célja olyan jelentéssel bíró dimenziók feltárása, amely lehetővé teszi a kutató számára, hogy megmagyarázza a vizsgálat alá vont objektumok közötti hasonlóságokat vagy különbségeket (távolságokat). Az eredetileg többdimenziós térben elhelyezkedő objektumok (változók) közötti hasonlóságokat a faktoranalízisben a korrelációs mátrix hordozza, a többdimenziós skálázásban ezt a szerepet a 4.1.2 részben tárgyalt hasonlósági mátrix tölti be.

Az elemzés bemenete egy négyzetes szimmetrikus hasonlósági mátrix, az eredmények pedig a korrespondencia analízisnél említett (4.2.4 rész) típusú koordináta-rendszerben jeleníthetők meg. A koordináta-rendszer által reprezentált tér a jól ábrázolhatóság érdekében általában két dimenziós, és az eljárás ebben helyezi el a megfigyelt távolságok alapján az objektumokat. A faktoranalízishez hasonlóan, a megoldás koordinátatengelyeinek aktuális pozíciója tetszőleges, hiszen a tengelyek irányának változtatása adja az eljárás lényegét: az objektumok „újrarendezésével” cél az eredeti távolságok legjobb közelítése.

Az eljárás úgy működik, hogy az objektumoknak a redukált dimenziójú térben való mozgatásával keresi az objektumnak azt a helyét, amely az eredeti térben megfigyelt távolságoktól való eltérést minimalizálja. Az eltérés egy úgynevezett *stress* érték méri, amely a következőképpen számolható:

$$stress = \sum [d_{ij} - f(\delta_{ij})]^2$$

ahol d_{ij} a reprodukált távolságoknak felel meg a kisebb dimenziójú térben, miközben δ_{ij} az eredeti (többdimenziós) térben megfigyelt távolságokat jelöli. Az $f(\delta_{ij})$ kifejezés a megfigyelt input adatoknak (távolságoknak) egy nemmetrikus, monoton transzformációját jelenti, amellyel az objektumok eredeti távolságai szerinti rendezés reprodukálható. A gyakorlatban az illeszkedés jószágának kifejezésére más mérőszámokat is kidolgoztak.

A többdimenziós skálázás jelentőségét az adja, hogy bármilyen fajta hasonlósági vagy távolságmátrix elemzésére alkalmas, a mátrixban megfogalmazott hasonlóságok pedig a legkülönbözőbb objektumokról alkotott egyéni vagy csoportos vélemények lehetnek. Így olyan kutatási területek is bevonhatók az egzakt statisztikai elemzésbe, ahol korábban értelmetlennek tűnt távolságok definiálása: ilyen terület a pszichológia, a marketing, valamint a tartalomelemzésen keresztül a nyelvészet is.

5.3 A tartalomelemzés kategóriáinak rendszere

Tartalomelemzési kategóriáink csoportosíthatóak aszerint, hogy a fogalmazások melyik csoportjára alakítottuk ki őket. Ebből a szempontból az iskola témájú és a felnőttiség témájú szövegek elemzésének szempontjai részben eltérőek. Ennek a dolgozatnak a kertében a közös szempontokra, vagyis az időbeliség szempontjainak elemzésére koncentrálnunk.

Az időbeli viszonyok megjelenését *Pietila* (1979) osztályozását alapul véve tárgyi és viszonyulási tartalmakhoz kötjük.

5.3.1 Tárgyi tartalmak

Tárgyi tartalmaink lényegében az idő valamely aspektusáról (tartamáról, ritmusáról, lefolyásának módjáról) szólnak. Kategóriáink az ezeknek megfelelő kategória-osztályokba sorolhatók.

A lépték, illetve ritmus-jellegű kategória csoport elemei a perc, az óra, a nap, a hét, a hónap, az évszak, az év, az iskolaszervezeti váltások léptéke, a generációs lépték valamint az óráközi szünet és a vakáció. Ezek explicit megjelenése egyértelműen kódolható.

A ritmikai kategóriákon túl a tárgyi tartalmak másik csoportját a fogalmazásokban megjelenő időbeli perspektívák jelölik ki. A perspektíva kategória-osztályának elemei a naptári napon innen és túl, a felnőttiségen innen és túl, az életidőn belül és az életidőn túl és az örökidő kategóriái. (valamint a felnőttiség témájú fogalmazásokban az öregség, a hosszú élet és az egész életen át tartó kapcsolat).

Az események időbeli szerveződésére utaló szerkezeti kategóriák csoportjába az események időbeli lefutásának lineáris, ciklikus, kronologikus, illetve „mozdulatlan” jellege és ezek megkülönböztetése dominál. Ezek a szerkezeti változók ún. megállapított változók, azaz a szövegek sajátos kvalitásaként felismert és rögzített kvalitatív változók.

A ritmus, a perspektíva és a szerkezet és három tartalmi kategóriacsoportján túl a fogalmazások „alapeseményeinek” vagyis az iskolába járás és a felnőtté válás alapeseményeinek rögzítettségét, határpontjait is vizsgáltuk, valamint azt, hogy az érvelő szövegek hivatkozási rendszerében megjelennek-e az alapeseményekre vonatkoztatott időbeli referenciák. Ez tehát a negyedik tartalmi csoport, amelynek elemei: a szöveg alapeseményének kezdete és vége, ezek jelzettsége vagy jelzetlensége, valamint az iskolába járásra, illetve a felnőttiségre vonatkozó hivatkozásokban felszínre hozott ún. referenciaidő.

Ebbe a csoportba soroltuk a fogalmazások alapeseményétől különböző, a szubjektív élményviághoz és annak időbeli jellemzőihez kapcsolódó kitüntetett események idejét is.

5.3.2 Viszonyulási tartalmak

Viszonyulási tartalmakként azokat az attitűd jellegű nyelvi megnyilvánulásokat kódoltuk, amelyek valamely tárgyi tartalommal kapcsolatos beállítódást fejeznek ki. Ennek alapján a viszonyulási tartalmak közé soroljuk az alábbiakat: az időhiány jelzését mint a rendelkezésre álló időhöz való viszonyt, a menekülési késztetést mint az intézményhez (iskola vagy felnőtttség) való viszonyt, a tanulás pozitív értékelését mint a tanuláshoz és a tanulói szerephez való viszonyt, konkrét célkitűzés megfogalmazását mint a személyes jövőhöz való viszonyt, a fogalmazási terjedelmet mint a fogalmazási helyzethez való viszonyt, és az érvelési pozíció megválasztását, mint a fogalmazási feladathoz való viszonyt. Ez utóbbi kategóriacsoporton belül az időhiány jelzését a szubjektív időélmény elemeként is értelmezzük.

Az egyes kategória-osztályok elemei rövidítéseikkel
(Lásd az 1. melléklet táblázatát):

Tartalmi kategóriák:

Ritmikai kategóriák: SEC, ORA, NAP, HET, HO, EVS, EV, ISZ, GEN, ESI, SÜN, VAK

Az időbeli perspektíva kategóriái: L, FE, ÉI, ÖI

Szerkezeti kategóriák: LIN, KRO, CIK, JEF

Az időbeli határoltság kategóriái: EIK, EIV, RI, ESI

Viszonyulási kategóriák: IH, ES, PÉ, KC, T, SZ

Módszertani megjegyzés: Módszertani megfontolásból a fenti kategóriáink vizsgálatára a tartalomelemzésnek azt a típusát választottuk, amely nem az adott kategória összes előfordulását regisztrálja. Nem abszolút gyakoriságokkal számoltunk tehát, hanem azt kódoltuk, hogy adott tartalommal mint tulajdonsággal rendelkezik-e egy adott szöveg vagy sem. A kvalitatív tartalomelemzés szempontjából azt láttuk indokoltnak, hogy ne azt kódoljuk, hogy adott kategória hányszor szerepel, hanem azt, hogy egyáltalában szerepel-e. Ezt a döntésünket a bináris kódrendszer kialakításának vizsgálati eljárásunkhoz igazodó egyértelmű igénye is indokolta.

5.4 Példa a kategóriarendszer használatára: a negyedikes iskola témájú szövegek leíró jellegű bemutatása

5.4.1 Tartalmi kategóriák

5.4.1.1. Az időbeli folyamatok lezajlásának módjára vonatkozó szerkezeti kategóriák

Linearitás (LIN)

Adataink alapján megállapítjuk, hogy a negyedikes érvelő szövegek közel fele (49 %-a) lineáris szerveződést mutat. Például egy olyan szövegkezdés, hogy "már négy éve járok ide" erre utal. Vagy ha valaki az évek múlásának sorába ágyazza a mondanivalóját, vagy a napirendjét írja le reggeltől estig.

Ciklikusság (CIK)

Az iskolai élet fogalmazásokban megjelenő időbeli szerveződésének firtatásakor a negyedik fogalmazások háromnegyed részében (75%) találtunk rendszeres ismétlődésre utaló elemeket. Van, ahol az ünnepek, van, ahol a versenyek, van, ahol a heti szakkörök, van, ahol a hét kedvenc napja vagy kedvenc órái vagy egy kedvelt személy rendszeres, ismétlődő, kiszámítható jelenléte vagy az étkezések rendje vagy a tanórák és a szünetek ciklusa, illetve ezek variációja meghatározó. Az tűnt fel, hogy a ciklikus rend alapvetően a jó élményekhez kötött. Amikor említődik, a kedvenc tantárggyal, a kedvenc tanárral, a nagyon várt eseménnyel függ össze, de olykor a monotonia kifejezőjeként negatív érzelmi töltetű.

Kronológia (KRO)

A linearitáson belül szigorú kronológia a fogalmazások között csak elvétve (1-2 %-ban) fordul elő. Így ezt a kategóriát az érvelő szövegekben a továbbiakban nem használjuk.

Jelenhez rögzültség (JEF)

A jelen mint egyetlen modalitás kategóriáját jobb híján használjuk, amikor az adott szöveg olyan megközelítést tartalmaz, ami arra utal, hogy a fogalmazó az iskolában „elvan”, amikor egy szövegben nem sikerül markáns karakterre találni a fenti három kategória használatával, ráadásul az az összbenyomás alakul ki, hogy itt valamiféle „lebegő” állapottal van dolgunk, akkor lesz a szöveg a kódoló szerint a folyamatos jelenben élő, abban maradó állapot közvetítője. Besorolásunk szerint a negyedik fogalmazások 27 %-a ilyen.

5.4.1.2 Ritmikai kategóriák

A fogalmazások időbeli rendezettségének vizsgálatához a ritmikai elemeket is kiemeltük, és a ritmus vagy metrum „szokásos” kategóriáit (perc, óra, nap, hét, hónap, évszak, év, generációk) néhány iskolai elemmel (óraközi szünet, vakáció, iskolaszervezeti váltás) egészítettük ki.

A negyedik érvelő fogalmazások „ritmusképletében” a leginkább meghatározó lépték az óra és a nap. Az óra a fogalmazások 61%-ában, a nap a fogalmazások 55 %-ában jelenik meg a mondanivaló fő ritmikai szervező elemeként.

A harmadik leggyakoribb tényező a kitüntetett események ideje 40 %-os előfordulással. Ezt követi az év (értsd: tanév) (27 %) és az óraközi szünet (24 %) hasonló előfordulási aránnyal. Iskolaszervezeti váltást (alsó, felső, illetve középfokú és felsőfokú intézmény) a fogalmazások 19%-a említ. Hasonló a hétre, a hetek rendjére utalás 17 %-os aránnyal. „Generációs képlet” a negyedikesek szövegeinek 8 %-ában mutatkozik. Valamilyen évszak a fogalmazások 7 %-ában említődik. A perc explicit módon a szövegek 6 %-ában jelenik meg. A hónapok említési aránya mindössze 3 %.

Miután előforduláson nem az összes előfordulást értjük, hanem csupán adott jelleg meglétét vagy hiányát, így az előfordulási arány azt fejezi ki, hogy adott szövegjellemző a fogalmazások hány százalékában fordul elő legalább egyszer. (Természetesen az említések összesített aránya nem kell, hogy 100 %-ot adjon ki, hiszen egy szövegben többféle lépték is megjelenik egyszerre.)

Az iskolába járás, illetve az iskolai élet ritmusa a fogalmazások tanúsága szerint egymást követő tanórákra osztott mesterséges ritmus az egymást követő napok természetes ám ugyancsak monotonnak tetsző ritmusán belül, amelyet kitüntetett események kitüntetett ideje tör meg. A hónapok és az évszakok jelentősége csekély, ezekhez képest a tanév és az óráközi szünet valamint a hét, sőt a továbbtanulás nagyobb periódust felölelő szakaszai meghatározóbbak.

A leírás evidensnek tűnhet, mégis ki kell emelnünk, hogy feltárt ritmikai jellemzők már a vizsgálatnak ezen a szintjén is az oktatásszervezés, ill. a szervezeti idő leképezését adják.

5.4.1.3 Az időbeli perspektíva kategóriái

Naptári nap (L)

A napi perspektíva, a naptári napon belül vagy azon túl elgondolt/leírt idő tartalmi szempontja ebben a kategóriában azt jelenti, hogy megvizsgáltuk, történik-e említés a szövegekben akár csak egyszer is olyasmire, ami túlmutat a tanórákon és a szüneteken, délelőttökön és délutánokon, történik-e említés olyasmire, ami túlmutat a szokásos napi rutinon. Kódoltuk, hogy a napi rutinon túlmutatva történik-e említés egy emlékezetes osztálykirándulásra, egy mozira, az anya névnapjára, a tesó születésére, a vakációra és hasonlókra. Megállapítható, hogy a negyedik szövegek durván kétharmada (68%-a) „távlatos” ennek a kritériumnak az alapján.

Felnőttség (FE)

A felnőttkor kategóriájára mint explicit módon megjelenő kifejezésre „vadásztunk” a kódolás során mint az időbeli perspektíva kifejezéséhez tartozó önálló kategóriára. A negyedik szövegek telítettsége a felnőtt korra való direkt utalással 19 %-os. Csaknem minden ötödik 10 éves a felnőttkorára is gondolva használja ezt az életkori megnevezést az iskolába járás kapcsán. A kódoláskor a *nagykoromban* és – a szövegkörnyezettől függően – *az életben, későbbi életemben* is jelzése lett a felnőtt korra készülésnek.

Életidő (ÉI)

Az életidő kategóriáját azért vettük fel, hogy regisztrálni és számszerűsíteni tudjuk az emberöltőnyi időintervallumot, azt, amely a szövegek többségének időbeli perspektíváját meghatározza az iskolába járás témájával előhívott fogalmazásokban. Ezeknek a szövegeknek a túlnyomó többsége (96 %-a) arról tanúskodik, hogy a felkínált téma a saját életidőn belül nyer kifejtést. A szövegek 6 %-a távlatos abban az értelemben, hogy a szövegalkotó saját életidején túlmutat. Ezúttal is eltekintünk bármiféle normativitástól és hangsúlyozzuk, hogy nem minősítő, hanem leíró megközelítésre törekszünk.

Örökidő (ÖI)

Az örökidő kategóriája alacsony előfordulása miatt a további vizsgálódásból elhagyható. Az *örökre, örökkön-örökké, mindörökre* kifejezések előfordulása mindössze 2 %-os.

5.4.1.4 Az időbeli határoltság kategóriái

Az alapesemény (az iskolába járás vagy a felnőtttség) kezdete (EIK)

A negyedik fogalmazásokban 14 %-os a kezdet jelzése az iskolába járás kapcsán.

Az alapesemény vége (EIV)

A kezdet jelzettségénél lényegesen nagyobb arányú (38%) az iskolába járásvégeinek említése már negyedik osztályban is.

Az alapeseményhez kapcsolódó referenciaidő (RI)

A negyedik tanulók érvelő fogalmazásainak 28%-a tartalmaz az iskolába járással kapcsolatosan olyan időbeli viszonyítási pontot, amit referenciaidőnek is nevezhetünk. A fogalmazásokban a referenciaidő funkciója, hogy összehasonlítási alapot képez a mostani és az „akkori” vagy „majdani” világ között. A referenciaidő többnyire múltbeli időintervallum, múltbeli esemény vagy határpont. Például: „amikor még nem voltak a Dóriék a barátaim”, „amikor még a GANZ-osok is ide jártak”, „amikor még s Juli néni volt az osztályfőnökünk”, „amikor még anyukámék jártak iskolába”, „tavaly” (oppozícióban az *idén*-nel), stb. Előfordul, bár ritka, hogy a viszonyítási pont a jövőbe helyeződik. Pl. „ha majd felnőtt koromban visszagondolok”.

A szubjektív élményvilág kitüntetett eseményeinek ideje (EIK)

Az élményszerű, az iskola témájának kifejtésébe beleszővődő, felidézett események előfordulási aránya 40 %-os a negyedik fogalmazásaiban.

5.4.2 Viszonyulási kategóriák

Terjedelem (T)

A negyedik fogalmazások mintegy háromnegyede „elegendő” terjedelmű fogalmazást írt az iskolába járásról. Ennek a kategóriának a kódolásáról itt kell megjegyeznünk, hogy a kódolt terjedelmi adatok közvetlenül nem összehasonlíthatóak, mert a 4. évfolyamon a fogalmazások végigolvasása után minimálisan 7 teljes sor lett a kritikus határ, 8. évfolyamon pedig a minimálisan 10 soros szövegeket kódoltuk az "elég" kategóriába. Bár ez a kritérium önkényes, semmiképp sem lett volna célszerű a mintát az átlag alatti és átlag feletti határánál kettéválasztani terjedelmi szempontból, éppen ott, ahol a leginkább tömörül, mert úgy épp a közel azonos terjedelmű szövegek kerültek volna nagyobb valószínűséggel külön-külön kategóriába. Az átlag mentén történő bontás nem lett volna elég markáns megkülönböztetés a Galois-gráf kvalitatív ábrázolásmódja számára sem, amelynek nem kritériuma a mért adat.

Érvelési pozíció (SZ)

Azok a negyedik fogalmazások, akik arról írtak érvelő fogalmazást, hogy miért szeretnek, vagy miért nem szeretnek iskolába járni, többségükben az előnyök mentén érveltek, illetve igyekeztek kétoldalú megközelítést adni. A 252 fogalmazás mintegy negyede (26 %-a) olyan, amelyben az iskolába járást egyértelműen negatív érveléssel közelítik meg a tanulók.

Konkrét cél (KC)

Az iskolába járással kapcsolatos érvelésben a negyedik tanulók 12%-a hoz fel konkrét célokat, fogalmaz meg saját megvalósítandó elképzeléseket. A 10 éves korosztály szövegeiben ez a fajta céltudatosság nem általános. A megfogalmazott célok között

tipikusnak mondhatóak a tanulmányi eredmények javítására és a vágyott foglalkozásra vonatkozóak.

A tanulás pozitív értékelése(PÉ)

A tanulással kapcsolatban legalább egyetlen (saját magára vonatkoztatott) pozitív állítást, élményt vagy értékelést megfogalmaz a negyedikesek 93% a, így azt lehet mondani, hogy az iskola funkciója és nem kérdőjeleződik meg, és a tanulószereppel többé-kevésbé mindenki azonosulni próbál.

Menekülési késztetés direkt megjelenése (ES)

Az „eszképizmus”negyedikben 12%-os, vagyis legkevesebb minden tizedik tízéves diák kifejezésre juttat olyasmit, hogy akkor lássa az iskolát, amikor a háta közepét.

Időhiány (IH)

Időhiányra ugyanennek a korosztálynak valamivel nagyobb aránya (15 %)-a panaszkodik, kifejezve, hogy nem jut elég ideje játszásra, szórakozásra, alvásra.

Az elemzett szöveg többi almintáját már nem ezen a módon mutatjuk be, hanem a kvalitatív tartalomelemzés során alkalmazott egyéb módszerek segítségével.

6. KVANTITATÍV SZÖVEGELEMZÉS - A KORPUSZ SZÖVEGSTATISZTIKAI LEÍRÁSA

Ebben a fejezetben a kutatás szövegbázisának bemutatására kerül sor. Ennek keretében kitérünk a korpusz eredetére és a felvétel körülményeire, ezután pedig a korpusz statisztikai szempontú bemutatásában a Zipf-törvény érvényesülését vizsgáljuk a hatszázezer szavas korpusz egészére, majd a részminták összehasonlító szövegstatisztikai elemzését végezzük el. Az összehasonlítás során a fogalmazások terjedelmi szempontjaiként a szavak számát és a mondatok számát, a szóhasználat szempontjából a lexikai sűrűséget vizsgáljuk, a szövegek nehézségére olvashatósági mutatóval utalunk. Az olvashatósági indexek használatával kapcsolatos szakmai fenntartásokra és a nyelvi követelmények statisztikai szempontú meghatározásának vitatható voltára e leírás keretében nem kívánunk kitérni. Ezzel kapcsolatban utalni szeretnénk csupán az Eöry Vilma által megfogalmazott kritikára (Eöry 2006).

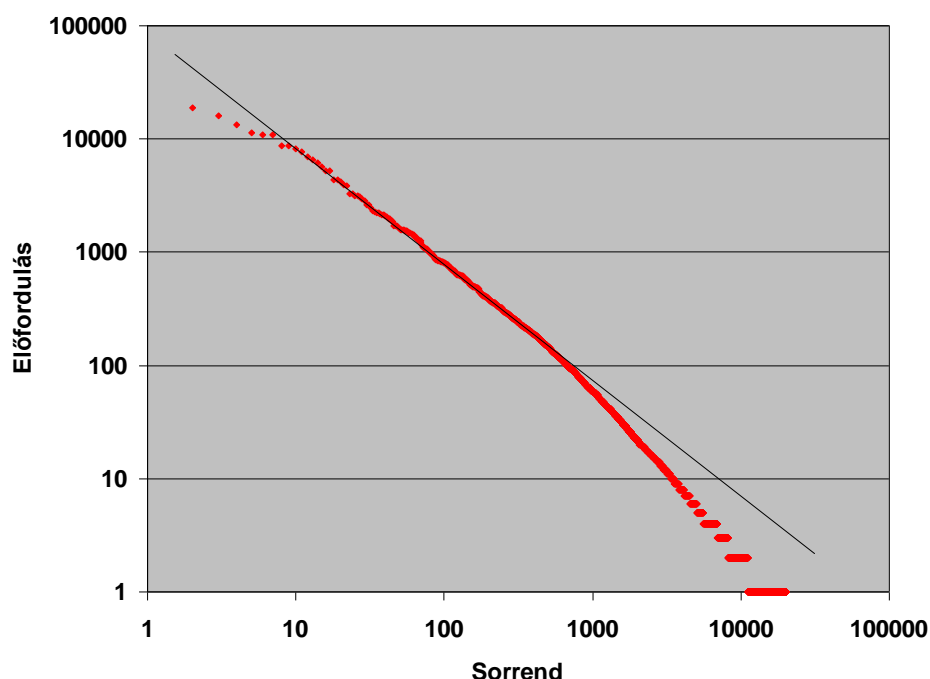
6.1 A korpusz eredete

A kutatás szövegbázisa a 10-16 éves korosztály iskolai fogalmazásainak a Szegedi Tudományegyetem kutatásai számára rögzített, 2170 fogalmazásból álló, mintegy 600 ezer szavas, országos, reprezentatív mintája. Az 1998-ban elkezdett vizsgálatsorozat a magyar közoktatás egy adott populációjára, a populáció bizonyos képességeinek és készségeinek felmérésére vállalkozott. A mérés során az MTA Képességkutató Csoportja által korábban kifejlesztett, standardizált mérőeszközöket használták fel.

Az írásbeli kommunikatív képességekre vonatkozó felmérés a 4., 6., 8., és 10. osztályosokra kiterjedő országos reprezentatív mintán történt. Az írásbeli kommunikatív képességekre vonatkozó vizsgálatok részeként a tanulók fogalmazási teljesítményét, illetve a fogalmazási képességek fejlettségét vizsgálták. A felmérésbe bevont minden tanuló két eltérő időpontban, adott műfajban és témában írt egy-egy fogalmazást. A fogalmazások két szövegtípusban; érvelő és elbeszélő fogalmazásként íródtak. Az érvelő fogalmazások esetében két cím, illetve téma közül lehetett választani. Az érvelő fogalmazások a „*Milyen felnőtt szeretnék lenni?*”, illetve a „*Miért [nem] szeretek iskolába járni?*” címmel íródtak. Az elbeszélést minden tanuló azonos témában „Egy érdekes napom” címmel írhatta meg.

Az egyes fogalmazások megírásához a tanulók 45-45 percet kaptak. (Ezt a tényezőt célszerű figyelembe venni a fogalmazások terjedelmének értékelése során.) A felmérés keretében összesen 8670 fogalmazás készült, ezek közül véletlenszerűen választották ki és számítógépen rögzítették azok egynegyedét (2170 dolgozatot). A rögzített szövegek alapján 2002-ben a korosztály írásbeli szókincséről gyakorisági szótár is készült (Czahesz, Csirik 2002).

6.1 ábra: A Zipf-törvény megjelenése a korpuszon



Kvantitatív elemzésünk első lépéseként a nyomtatott formában megjelentetett gyakorisági szótár (Csirik és Czachesz, 2002) adatainak újrarögzítésével a Zipf-törvény érvényesülését vizsgáltuk a rögzített korpuszon. A Zipf-törvény azt mondja ki, hogy kellően nagy terjedelmű természetes nyelvi korpuszban az előforduló szavak gyakoriságának (esetszám) és az esetszámuk által kijelölt ranghelyüknek (gyakorisági sorrendjük) a szorzata megközelítőleg konstans (Powers 1998). Ennek a törvényszerűségnek a nyelvvelsajátításban, illetve az idegen nyelvek tanulásban kifejezett gyakorlati jelentősége van, számunkra azonban a vizsgálat elvégzéséhez az elsődleges motivációt nem ez jelentette, hanem az, hogy megtudjuk, vajon a korpuszunk rendelkezik-e ezzel a sajátossággal.

Amint a 6.1 ábrán látszik, a Zipf-törvény alkalmazásával egy analitikusan „szépen” viselkedő görbét kaptunk az összesen 601 135 szóból álló korpuszra. A görbe a középső szakaszán jól közelíthető egy loglineáris egyenessel. (Lásd 6.1 ábra.) Az ábrán szereplő pontdiagram illeszkedése az egyenesre egyértelműen mutatja a törvény érvényesülését a vizsgált korpuszra, vagyis annak a szabályszerűségnek a megjelenését, amely szerint egy adott korpuszban az egyes szavakhoz tartozó előfordulási gyakoriságok és az ezáltal kijelölt sorrendi pozíciójuk szorzata megközelítőleg stabil. Ezt a szabályszerűséget mint univerzális nyelvi sajátosságot tartja számon a szakirodalom (Powers 1998). Ennek alapján kutatásunk első új eredményeként fogalmazhatjuk meg, hogy az iskolai fogalmazások is hordozzák ezen univerzális jellegzetességet (Huszár, Sramó 2003). Az idő univerzális szempontját megalapozottan kapcsolhatjuk tehát ehhez.

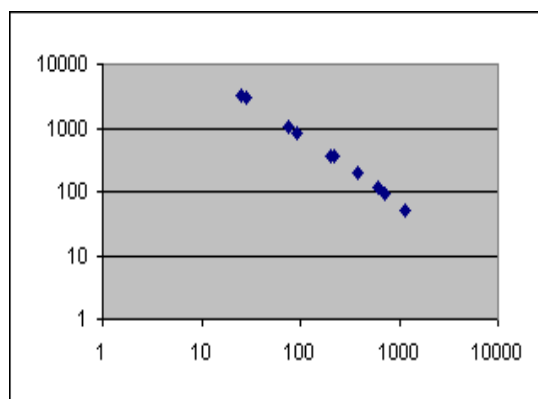
A feltevések szerint a Zipf által felfedezett törvényszerűség azért lehet univerzális, mert funkcionális jelentősége van bármely nyelvhasználó, illetve nyelvhasználó csoport számára. Ez a funkcionalitás pedig abban áll, hogy feltételezzük, hogy a nyelvhasználónak az az érdeke, hogy a lehető legkevesebb ráfordítással (szóval) a lehető legtöbbet tudjon közölni. Ennek a feltevésnek megfelelően a minimális ráfordítás elvével magyarázzák a Zipf-törvény univerzális érvényesülését.

A Zipf-törvény érvényesülésére vonatkozó eredményünk a gyakorisági szótárnak a további kutatásokban való alkalmazhatóságát is megerősíti.

A következő táblázatban a leggyakoribb időre vonatkozó főnevek abszolút gyakoriságát adjuk meg, az 6.2. ábrán pozíciójukat is érzékeltetjük.

6.2. ábra. A leggyakoribb időre vonatkozó főnevek gyakorisága és előfordulási sorrendi pozíciója a teljes mintában (10 szó).

Sorszám	Gyakoriság	Főnév
25	3177	<i>nap</i>
28	2983	<i>óra</i>
75	1073	<i>idő</i>
93	839	<i>év</i>
206	371	<i>perc</i>
218	355	<i>hét</i>
381	200	<i>jövő</i>
612	114	<i>pillanat</i>
710	94	<i>hónap</i>
1152	49	<i>félév</i>



A továbbiakban megállapításaink egy-egy részmintára vonatkoznak majd. Kutatásunkban – Czahesz Erzsébet által rendelkezésére bocsátott – érvelő műfajú fogalmazások negyedik és nyolcadik mintáját használtuk. Mivel ezek a fogalmazások két témában készültek, így összesen négy részmintához jutottunk, amelynek - a 5.1.5 részben részletesen ismertetett tartalomelemző modul segítségével történő - részletes elemzésére dolgozatunk következő részében kerül majd sor. Ebben a modulban a következő szövegstatistikai jellemzők kiszámolására kerül sor (UsingEnglish.com, 2006):

- szavak teljes száma;
- különböző szavak száma;
- lexikai sűrűség;
- hosszú szavak száma;
- hosszú szavak aránya;
- mondatok száma;
- mondatonkénti szavak átlagos száma;
- Fog Index.

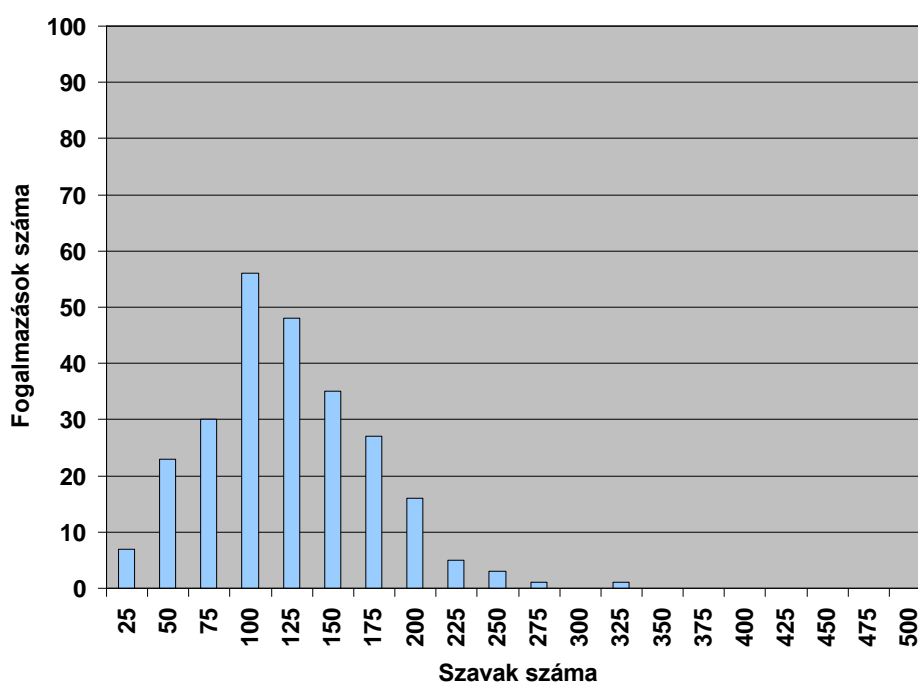
(Fenti jellemzők részletes bemutatása a 5.1.5 részben található) A jellemzőket minden fogalmazásra az on-line elérhető „Advanced Text Analyser” modullal számoltuk ki.

6.2 A negyedik érvelő minta „iskola” témájú fogalmazásai

A korpusz 252 olyan negyedik érvelő fogalmazást tartalmaz, amelyekben a tanulók a „Miért (nem) szeretek iskolába járni?” fogalmazási címet választották. Az erre a részmintára vonatkozó statisztikákat az 1. mellékletben található táblázat foglalja össze.

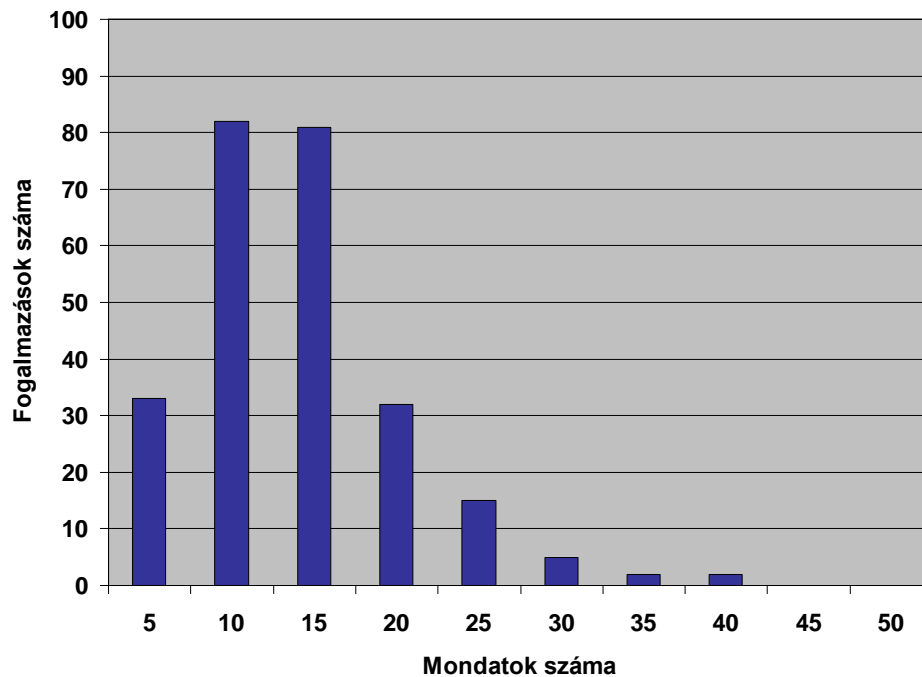
A fogalmazások egyik legkézenfekvőbb jellemzője, a fogalmazás hossza, két változóval is megragadható: a fogalmazás szavainak számával és a fogalmazás mondatainak számával. A fogalmazások szószámáról elmondhatjuk, hogy ebben a részmintában a legrövidebb fogalmazás 15 szóból áll, míg a leghosszabb 306 szóból. Átlagos fogalmazáshossznak 110 szó adódott. A fogalmazások terjedelmére vonatkozó eloszlás-adataink ábrázolása az 6.3 ábrán azt mutatja, hogy a fogalmazások szószám szerint meghatározott hossza egysúcsú, jobbra ferdült eloszlást mutat. A ferdültség esetünkben természetes jelenség, mivel a fogalmazások maximális hosszát (elvileg) semmi nem korlátozza. Az ábráról az is leolvasható, hogy a részmintában legmagasabb esetszámmal (56) a 75-100 szóból álló fogalmazások szerepelnek; a negyedikes tanulók 22%-a ebben a terjedelmi sávban készítette el a fogalmazását.

6.3 ábra: Terjedelem-eloszlás a szavak száma szerint a negyedikes érvelő minta „iskola” témájú fogalmazásaiban



A fogalmazások mondatszámáról azt mondhatjuk el, hogy ebben a részmintában a legrövidebb fogalmazás mindössze egyetlen mondatos, a leghosszabb pedig 37 mondatnyi. Átlagos mondatzámnak 12 adódott. A fogalmazások mondatszámának eloszlását mutatja az 6.4 ábra, amelyről hasonló megállapításokat tehetünk, mint a fogalmazások szószámának eloszlásáról.

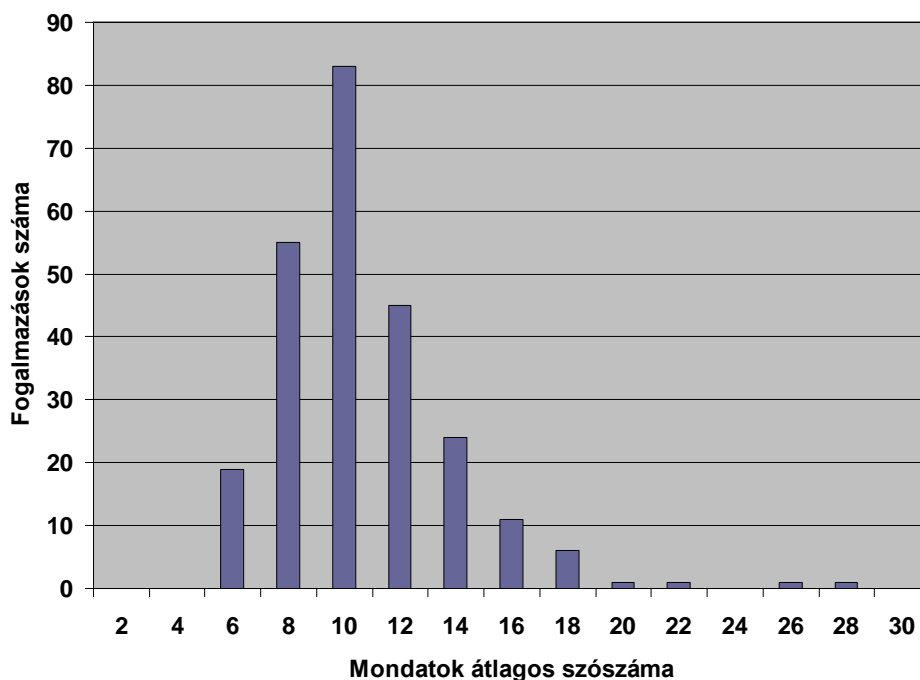
6.4 ábra: Terjedelem-eloszlás a mondatok száma szerint a negyedikes érvelő minta „iskola” témájú fogalmazásaiban



A tanulók közül 163-an (65%) 5-15 mondatból álló fogalmazást írtak. (Az érdekesség kedvéért megjegyezzük, hogy az „egymondatos” fogalmazást készítőik között ott találjuk a szószám szerinti legrövidebb fogalmazást, de találunk 34, illetve 83 szóból álló egymondatos fogalmazást is.)

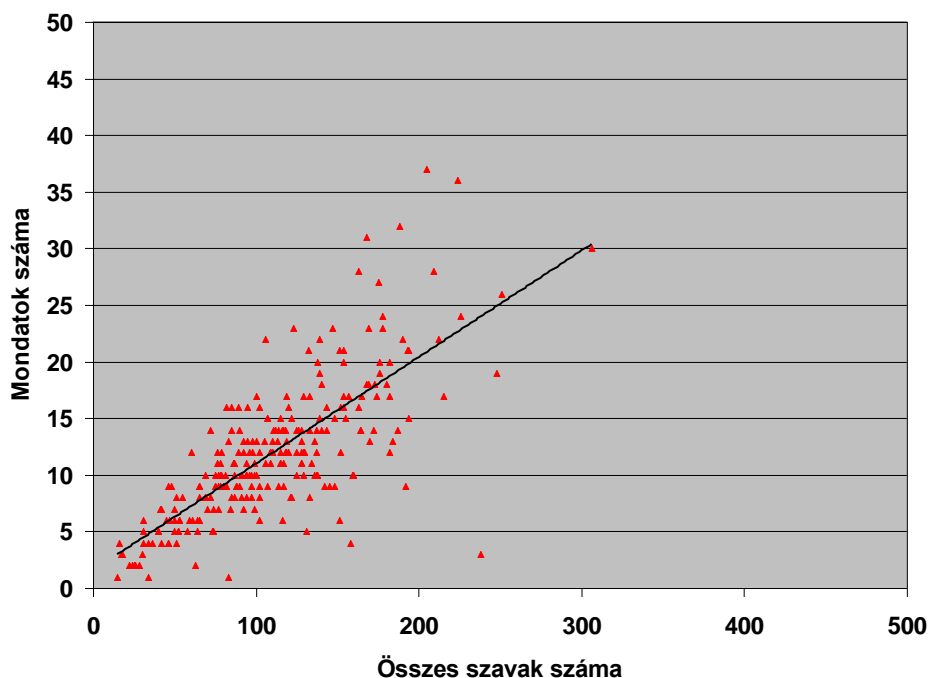
A fogalmazások szó- és mondatszámának összefüggését külön is vizsgáltuk, meghatározva adott fogalmazásban található mondatok átlagos szószámát. A legrövidebb mondatokkal leírt fogalmazásban egy mondat átlagosan 4 szóból áll, míg a leghosszabb átlagos szószám – értelemszerűen – a 83 szóból álló egymondatos fogalmazásra adódott. A rész minta fogalmazásonkénti átlagos mondathosszára 10,56 szó adódott. A fogalmazások mondathosszáinak eloszlását mutatja az 6.5 ábra, az ábrázolásból kihagyva az extrémális értékeket produkáló egymondatos fogalmazásokat.

6.5 ábra: Mondatok átlagos szószámának eloszlása a negyedik es érvelő minta „iskola” témájú fogalmazásaiban



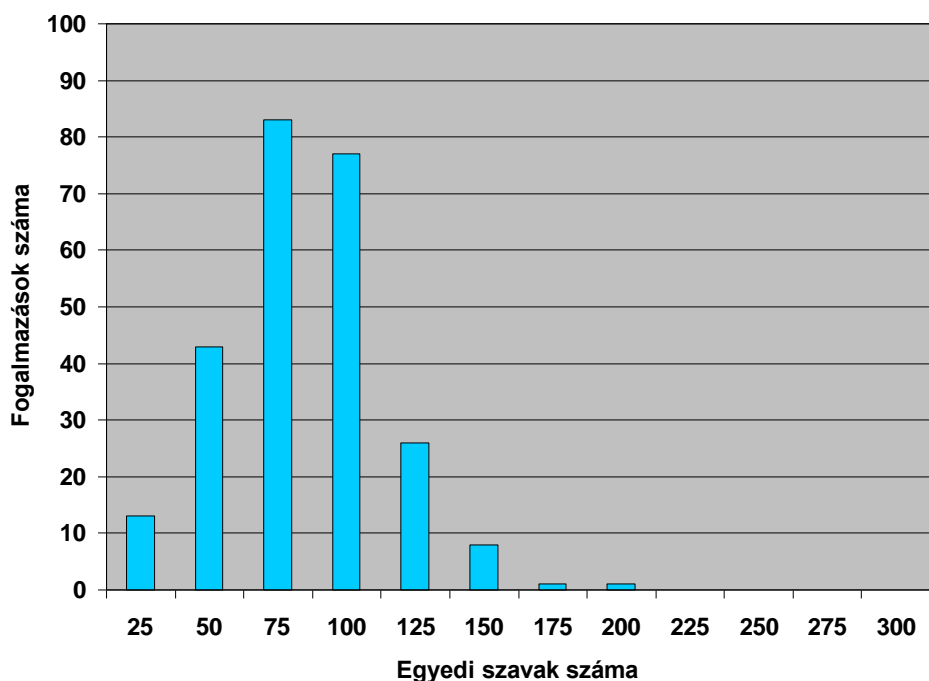
A fogalmazások szó- és mondat számának kapcsolatát még pontosabban megfigyelhetjük az 6.6 ábra pontfelhő diagramja alapján, ahol minden fogalmazást a szószám és mondat szám koordinátarendszerében helyeztünk el a korábbiakban említett extrémális értékeket adó fogalmazások nélkül. A pontfelhőn átvezető egyenes vonal jelzi a mondatok átlagos szószámát a fogalmazásokon belül. Amelyik fogalmazásnak megfelelő pont az egyenes felett van, ott a tanuló az átlagosnál rövidebb mondatokat használt, míg a vonal alattiaknál hosszabbakat. Az ábra alapján elmondható, hogy a fogalmazások jelentős része az átlagos mondat hossz körül tömörül, ugyanakkor a hosszabb fogalmazások átlagos mondat hosszúságában jelentős különbségek vannak az egyes tanulók iskolai fogalmazásai között.

6.6 ábra: Az átlagos mondathossz a fogalmazás szószámának függvényében a negyedik évelő minta „iskola” témájú fogalmazásaiban



Az alkalmazott mérőeszköz szolgáltatása alapján minden fogalmazásra meghatároztuk a fogalmazások egyedi szószámát, azaz a fogalmazás szószámából levontuk a szóismétlések számát. Az egyedi szavak számának az 6.7 ábrán bemutatott eloszlása tendenciájában jól illeszkedik a fogalmazások szó- és mondat számára felrajzolt eloszlásokhoz.

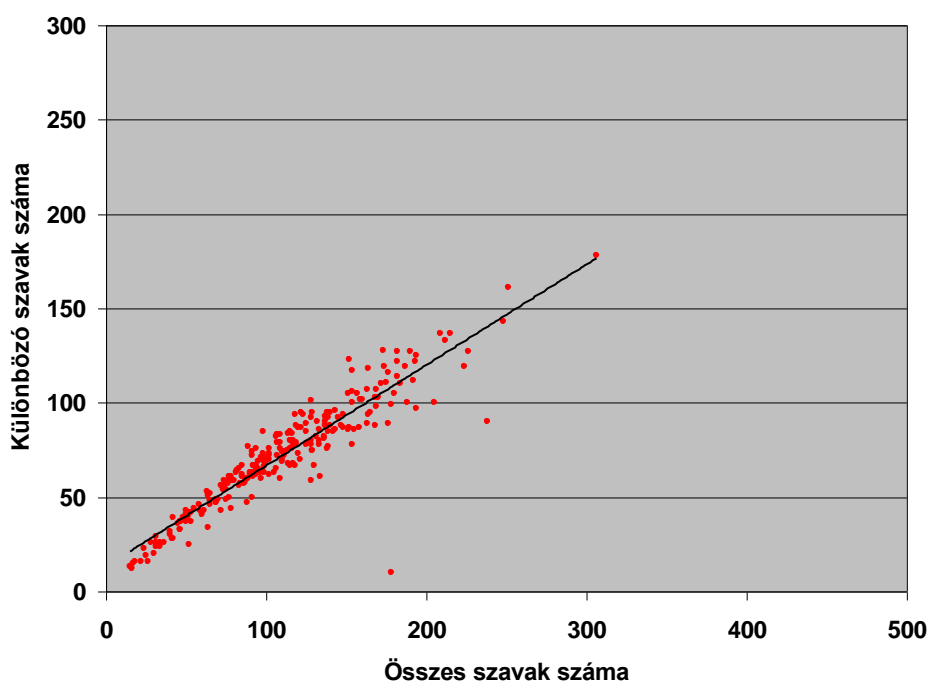
6.7 ábra: Egyedi szavak eloszlása a negyedik évelő minta „iskola” témájú fogalmazásaiban



Érdeemes megfigyelni az összefüggést a fogalmazások összes szava és egyedi szavainak száma között. Az 6.8 ábrán a pontfelhő szóródásából megállapíthatjuk, hogy a kétféle szószám hányadosa – amelyet lexikai sűrűségnek neveznek (lásd 5.2 alfejezet) – a részmintán néhány erős kivételtől eltekintve állandó, átlagosan 68,28 %-os értéket mutat. Ez pedig arra utal, hogy az adott minta, illetve korosztály anyanyelvi fogalmazásbeli szóhasználatának létezik egy viszonylag stabil, az egyedi szavak arányában megmutatkozó jellemzője.

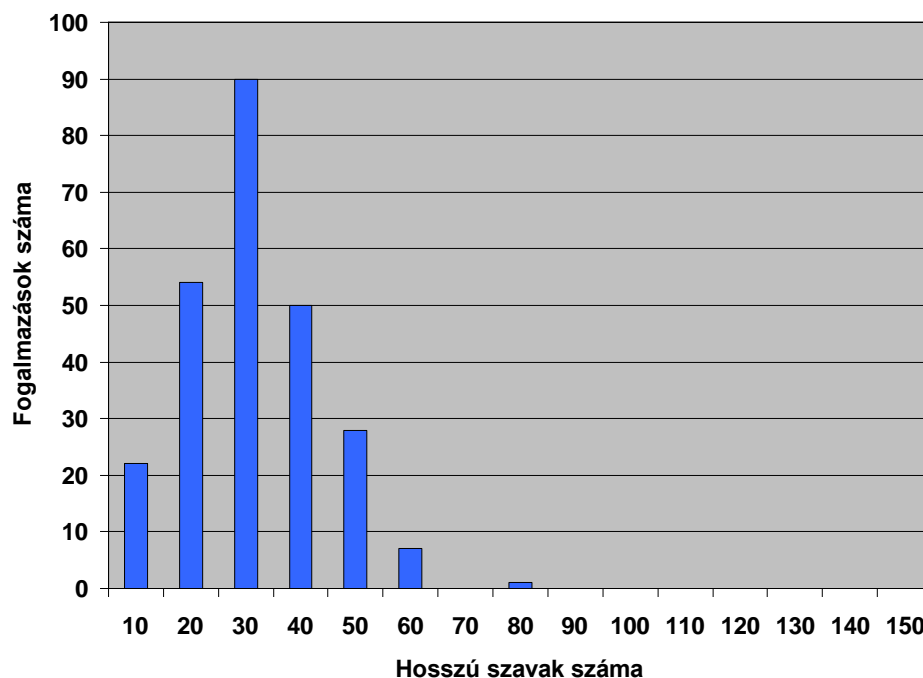
Fontos megjegyezni, hogy ebben a statisztikai megközelítésben „egyedi” szavaknak számítanak adott szövegen belül ugyanannak a kifejezésnek különböző előfordulásai, toldalékos alakjai is. Ebből adódóan ezzel a módszerrel különböző nyelvű szövegek lexikai sűrűsége közvetlenül nem összehasonlítható, de mint látni fogjuk, az ebben az értelemben tárgyalt „lexikai sűrűség” meglepően stabil az általunk vizsgált magyar nyelvű szövegekben.

6.8 ábra: A lexikai sűrűség a negyedikes érvelő minta „iskola” témájú fogalmazásaiban

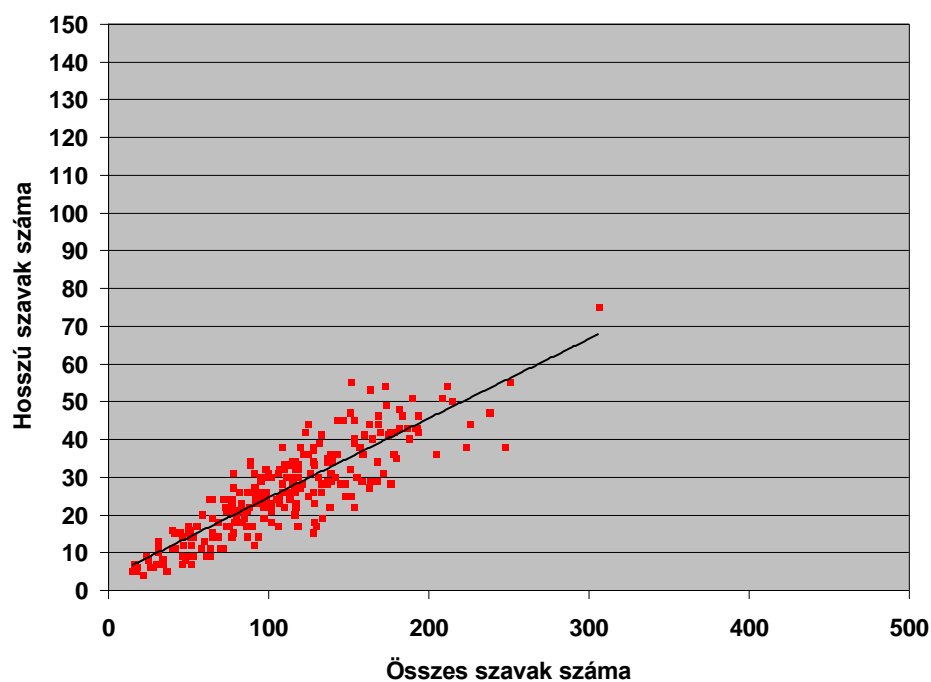


Hasonlóképpen vizsgálhatjuk a „hosszú” szavak számának alakulását is, amely a három vagy több szótagú szavak számát jelenti a fogalmazásokban. Az 6.9 ábrán bemutatott eloszlásból látszik, hogy az eddigiekhez képest ez kevésbé ferdült, már-már szimmetrikus eloszlás. Elmondható továbbá, hogy az ún. hosszú szavak átlagos előfordulási száma a negyedikes „iskola” témájú fogalmazásokban 27. Ha pedig a már megszokott módon a hosszú szavak számát a fogalmazások szószámával vetjük össze, akkor az 5.9 ábra pontfelhő diagramja alapján megállapíthatjuk, hogy az ún. hosszú szavak jelenléte a fogalmazásokban – ha nem is olyan mértékű, de hasonló – stabilitást mutat, mint a lexikai sűrűség, azaz, itt egy újabb, a magyar tanulók fogalmazásaira általában jellemzőnek tekinthető értéket feltételezhetünk.

6.9 ábra: Hosszú szavak eloszlása a negyedik évelő minta „iskola” témájú fogalmazásaiban

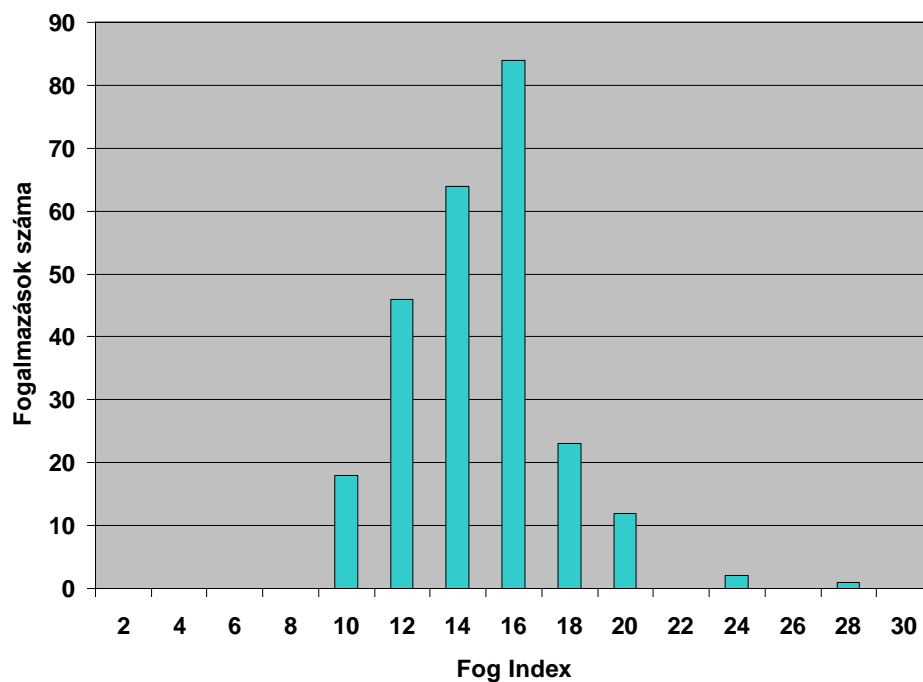


6.10. ábra: A hosszú szavak aránya a negyedik évelő minta „iskola” témájú fogalmazásaiban



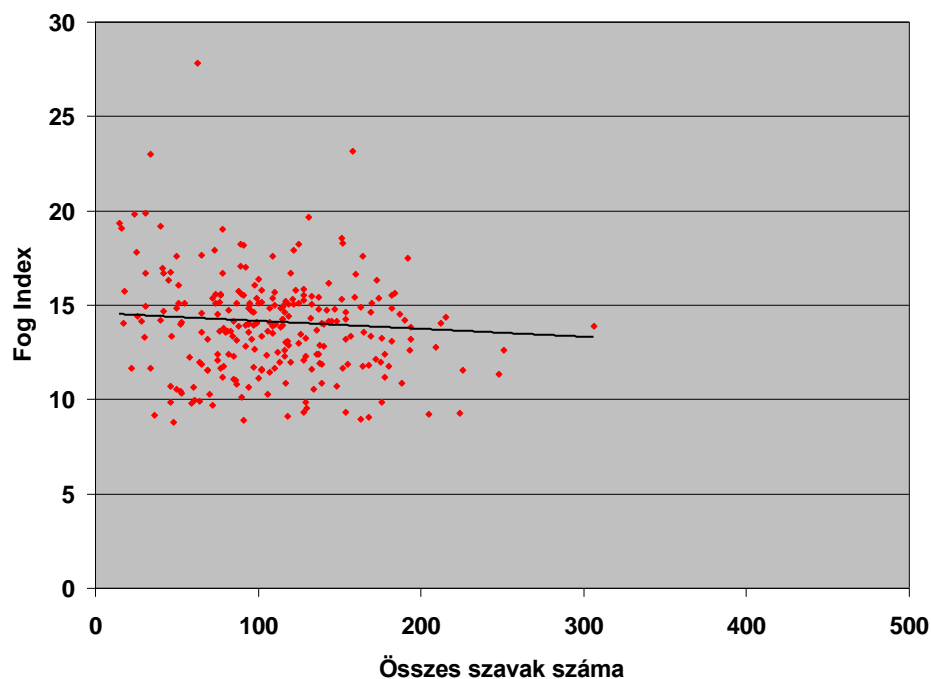
Bár a 5.2 részben kifejtett indoklás alapján a Gunning Fog Index magyar nyelvű szövegekre közvetlenül nem értelmezhető, véleményünk szerint mégis tartalmaz valamilyen információt a szövegek bonyolultságára, olvashatóságára vonatkozóan. Ez a mérőeszköz által számított Fog Indexnek az 6.11 ábrán bemutatott gyakorisági eloszlásán nem figyelhető meg közvetlenül, annál inkább az 6.12 ábrán, ahol az olvashatósági indexet a fogalmazások szóhosszának függvényében vizsgáltuk.

6.11 ábra: A Fog Index eloszlása a negyedik évelő minta „iskola” témájú fogalmazásaiban



Az 6.12 ábrából látható, hogy az eddig bemutatott pontfelhő diagramoktól eltérően az index jelentős szóródást mutat, de az átlagos értéke a fogalmazások szószámától függetlenül közel konstans.

6.12 ábra: A Fog Index értékei a fogalmazás szószámának függvényében a negyedik évelő minta „iskola” témájú fogalmazásaiban

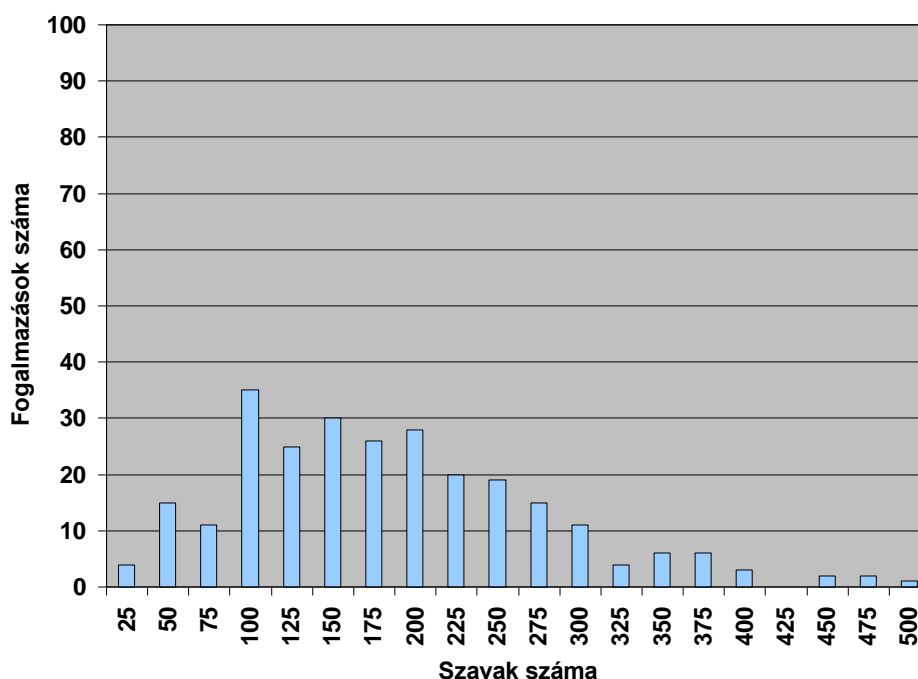


6.3 A nyolcadikos érvelő minta „iskola” témájú fogalmazásai

Az eddigiekben az iskola témájában készített tanulói fogalmazások negyedik részmintájának szövegstatistikai elemzését mutattuk be. Az „iskola” témájú érvelő szövegek másik részmintáját a nyolcadikosok fogalmazásai alkotják. Ennek a részmintának az elemszáma 263. Az erre vonatkozó alapvető statisztikai adatokat ld. az 1. melléklet táblázatában. A továbbiakban a statisztikai elemzést nemcsak a nyolcadikos részmintára önmagában, hanem a negyedik részmintával összevetve is elvégezzük. Kérdés, hogy a nyolcadikos korosztály statisztikai szempontból leírható írásmódja azonos témában különbözik-e a negyedikesekéétől, illetve terjedelmi, lexikai sűrűségbeli és egyéb statisztikai jellemzőiben mennyiben mutatkozik másnak.

Az elemzést ezúttal is a terjedelmi szempontokkal kezdjük. Az elvégzett szóstatistika alapján a nyolcadikos mintában a fogalmazások átlagos szószámára 174 szó adódott; a legrövidebb fogalmazás 11 szóból, a leghosszabb pedig 486 szóból áll. Egyértelműen kijelenthető tehát, hogy az életkori teljesítményeket összehasonlítva van terjedelmi változás: nyolcadikra a negyedik részmintához képest a fogalmazások átlagos hossza lényegesen – 64 szóval – növekedett. A szószám eloszlását bemutató 6.13 ábrából az is látható, hogy egy jelentős mértékben elnyúlt, jobbra ferdült eloszlást kaptunk, amely alakjában is különbözik a negyedik részmintának az 6.3 ábrán bemutatott eloszlásától. További jellemző, hogy a nyolcadikos mintán belüli eloszlásnak nem mutatható ki egyértelműen egyetlen csúcsa, ez pedig felveti a többcsúcú eloszlás kérdését. (Erre a kérdésre részletesebben kitérünk a 6.4 alfejezetben a nyolcadikos „felnőtt” témájú fogalmazások vizsgálatakor.)

6.13 ábra: Terjedelem-eloszlás a szavak száma szerint a nyolcadikos érvelő minta „iskola” témájú fogalmazásaiban

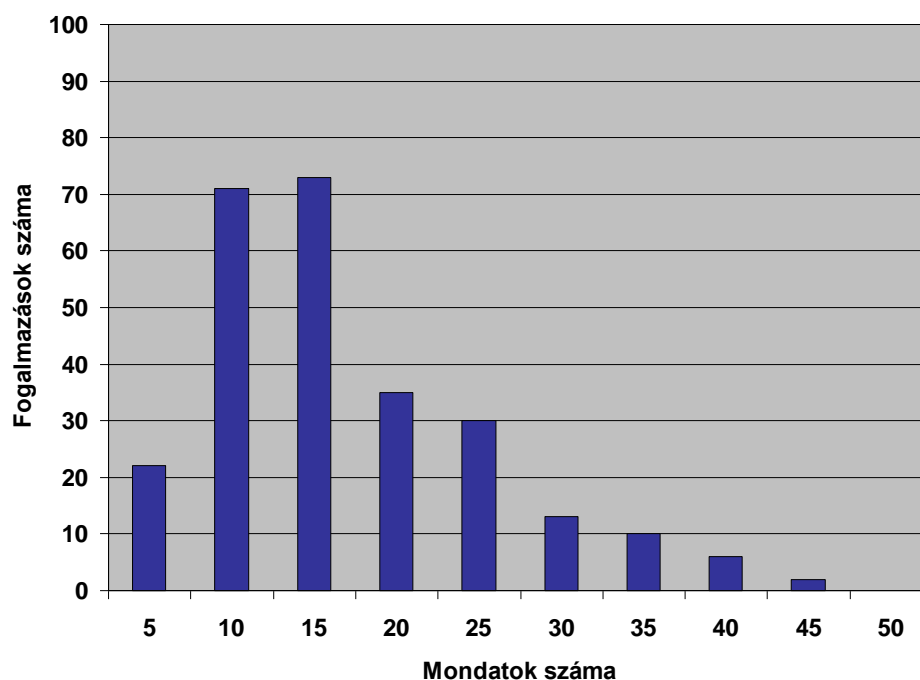


Hasonló bővülést figyelhetünk meg a fogalmazások mondatszámának vizsgálatakor is. Bár itt is akadtak egymondatos fogalmazások, nyolcadikra az átlagos mondatszám 12-ről 15-re növekedett. A szóródás tekintetében itt is megfigyelhető a

fogalmazások mondatzámban mért hosszának nagyobb szóródása. A 6.14 ábra egyértelműen egycsúcsú, erősen jobbra ferdült eloszlást mutat, ahol a csúcstól jobbra (a terjedelem növekedését jelző irányban) nagyobb számban és arányban találhatók fogalmazások, mint a negyedikes mintában.

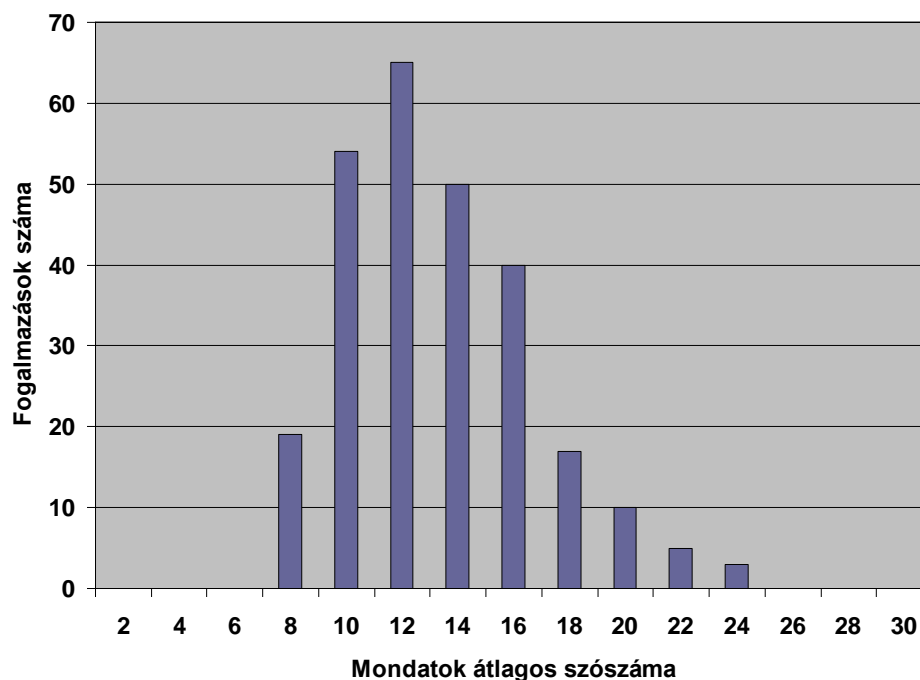
A fogalmazások szó- és mondathosszának összehasonlító elemzése alapján elmondhatjuk tehát, hogy a nyolcadikosok részmintájában nagyobb arányban találhatók olyan tanulók, akik az átlaghoz viszonyított nagyobb „írásteljesítményt” képesek mutatni.

6.14. ábra: Terjedelem-eloszlás a mondatok száma szerint a nyolcadikos érvelő minta „iskola” témájú fogalmazásaiban



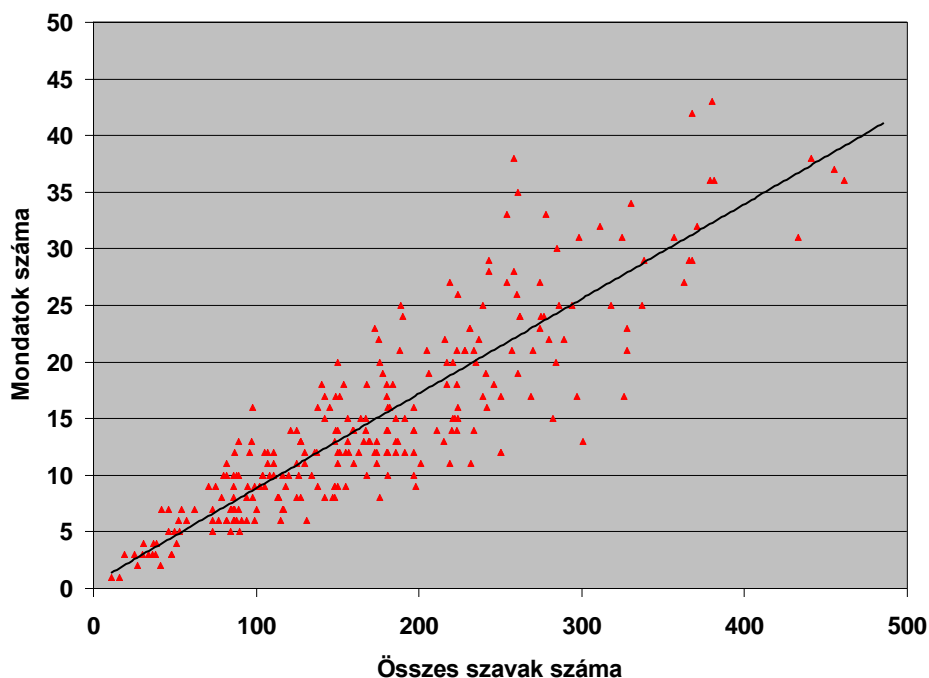
Nemcsak a szavak és a mondatok számának növekedésében, hanem az egyes fogalmazások szószámban mért átlagos mondathosszát tekintve is kimutatható a terjedelmi növekedés; negyedikről nyolcadikra adataink szerint az átlagos mondathossz 10,56 szóról 12,26 szóra növekedett.

6.15 ábra: Mondatok átlagos szószámának eloszlása a nyolcadikos érvelő minta „iskola” témájú fogalmazásaiban



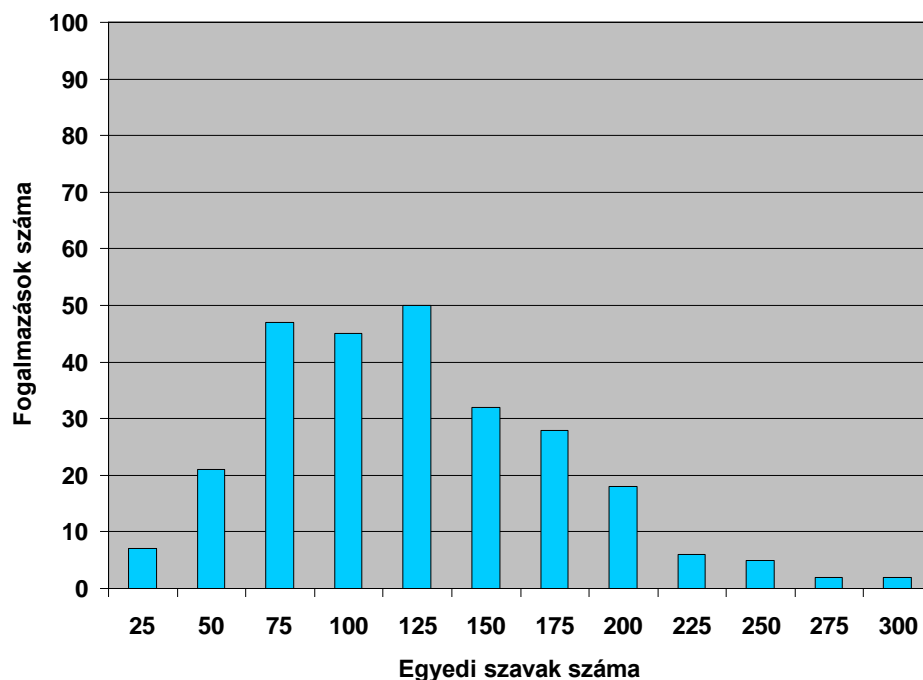
Még látványosabb a különbség az 6.5 és 6.15 ábra egybevetésével: itt nem csak az eloszlás csúcsának jobbra tolódását figyelhetjük meg, hanem azt is, hogy az eloszlás jobb oldalán nagyobb arányban találhatunk az átlagos mondathossz feletti fogalmazásokat. Még érdekesebb a mondathossz alakulása a 6.16 ábra vizsgálata alapján, mely szerint meghatározható ugyan egy trend a fogalmazások átlagos mondathosszára a fogalmazás szószámának növekedése függvényében, ám a nyolcadikos részminta fogalmazásai már nem e trendvonal körül tömörülnek. Ennek alapján feltételezzük, hogy nyolcadik osztályban a mennyiségi értelemben vett nagyobb írásteljesítményt nem annyira évfolyam-hatásként, inkább egyéni háttérű teljesítménynövekedésként kell értelmezni.

6.16 ábra: Az átlagos mondathossz a fogalmazás szószámának függvényében a nyolcadikos érvelő minta „iskola” témájú fogalmazásaiban

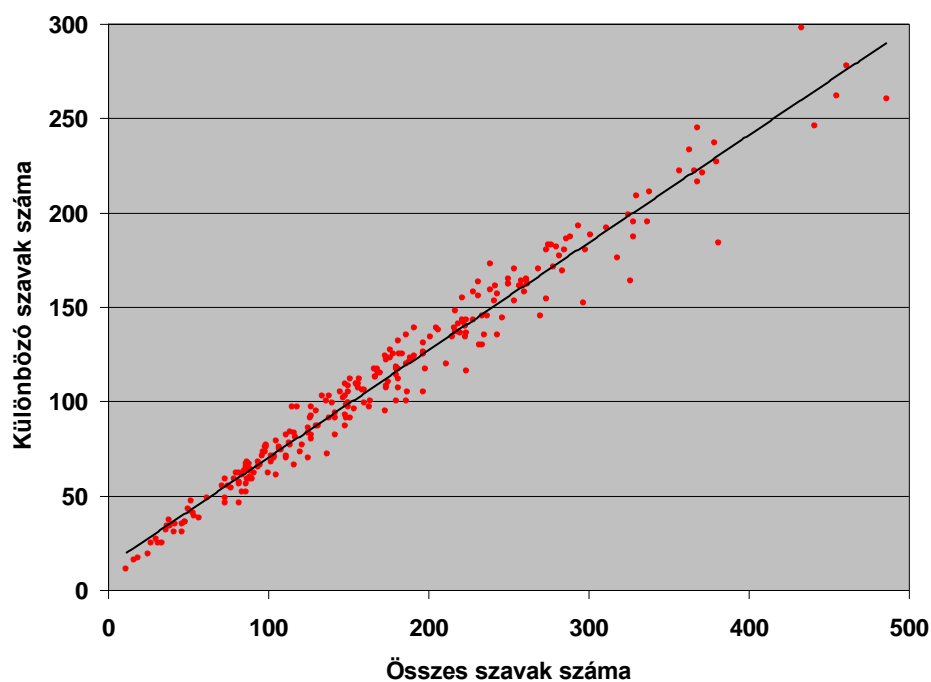


A nyolcadikos tanulók iskolai fogalmazásainak szóhasználatáról, pontosabban az egyazon fogalmazásban található különböző (egyedi) szavak vizsgálatáról elmondhatjuk, hogy e tekintetben is a fogalmazások szószámához hasonló mértékű bővülés figyelhető meg: a negyedikes részminta 72 egyedi szavas átlagáról a nyolcadikos részminta 112 szavas átlagára. A kapott értékek eloszlásának jellegéről szólva a 6.17 ábra alapján az is elmondható, hogy az egyedi szavak eloszlása szintén megtartja a nyolcadikos részminta eloszlásaira jellemző erős jobbra-ferdültséget, ugyanakkor az egyedi szavak használatában határozottabban jelenik meg a kétcsúcsú eloszlás indikációja. A lexikai sűrűség tekintetében, amint azt a 6.18 ábrán bemutatjuk, a fogalmazások összes és egyedi szavainak arányáról az derül ki, hogy a nyolcadikos részmintában a lexikai sűrűség a fogalmazások szószámától független, stabil jellemző, átlagosan 67,34 %, amely lényegében nem tér el a negyedikes részmintára jellemző, átlagosan 68,28 % értéktől. Ez utóbbi adataink arra utalnak, hogy – az esetleges várakozásokkal ellentétben – nyolcadikra nem feltétlenül válnak választékosabbá, szemantikailag gazdagabbá a tanulók iskolai fogalmazásai.

6.17 ábra: Egyedi szavak eloszlása a nyolcadikos érvelő minta „iskola” témájú fogalmazásaiban

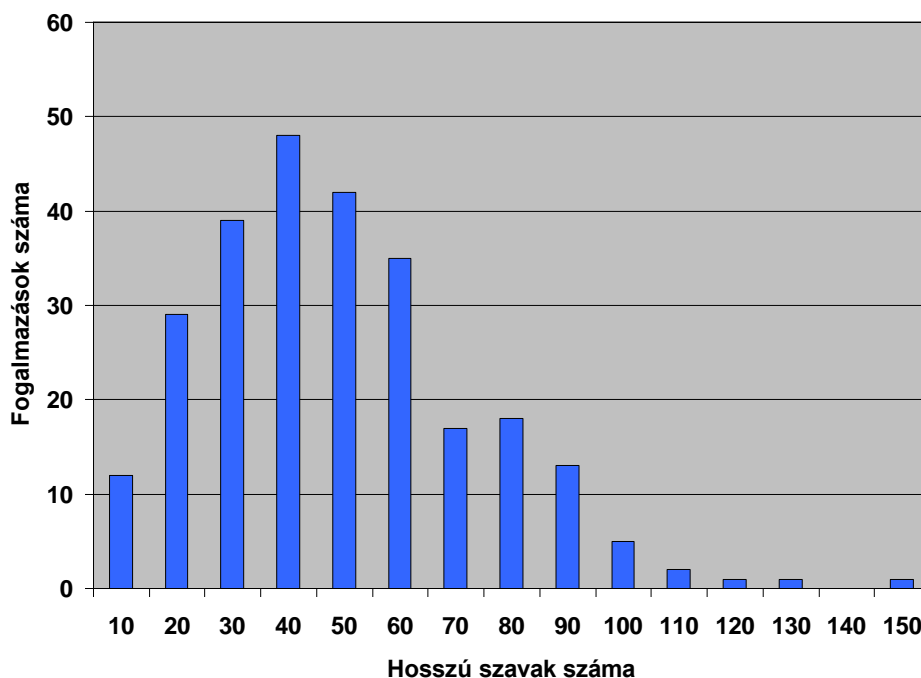


6.18 ábra: A lexikai sűrűség a nyolcadikos érvelő minta „iskola” témájú fogalmazásaiban

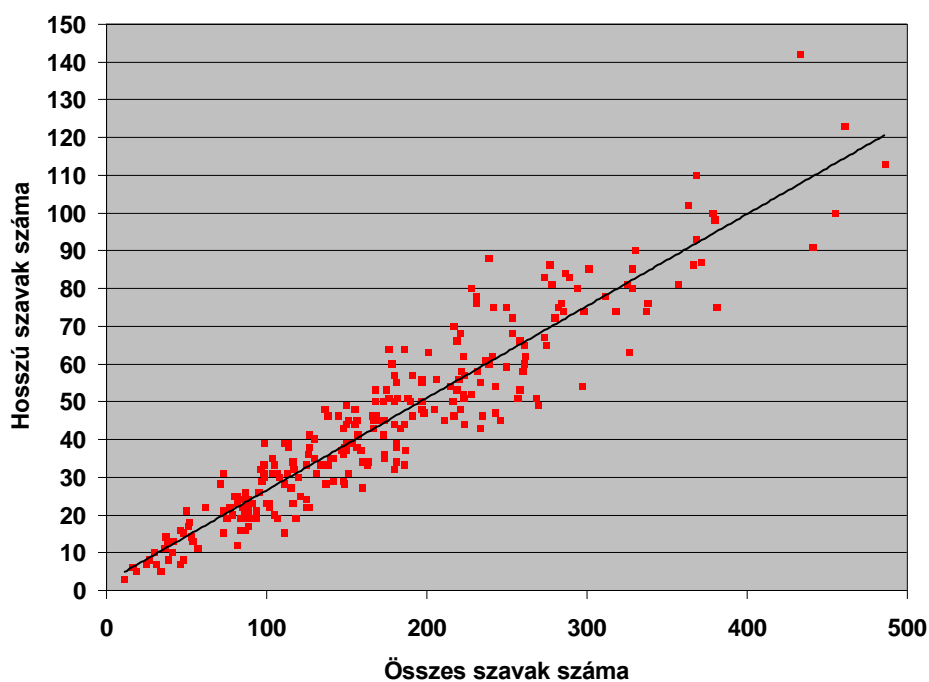


Az egyedi szavak számára vonatkozó megállapításokhoz hasonló következtetéseket vonhatunk le a nyolcadikos részmintában a hosszú szavak átlagos számára vonatkozóan is, amennyiben ezúttal is megfigyelhető a bővülés 27 szóról 44 szóra, a hosszú szavak számának eloszlásán bekövetkező jobbra tolódás (6.19 ábra), valamint a hosszú szavak fogalmazáson belüli arányának bizonyos mértékű, a negyedik részmintától csak kismértékben eltérő stabilitása (6.20 ábra).

6.19 ábra: Hosszú szavak eloszlása a nyolcadikos érvelő minta „iskola” témájú fogalmazásaiban

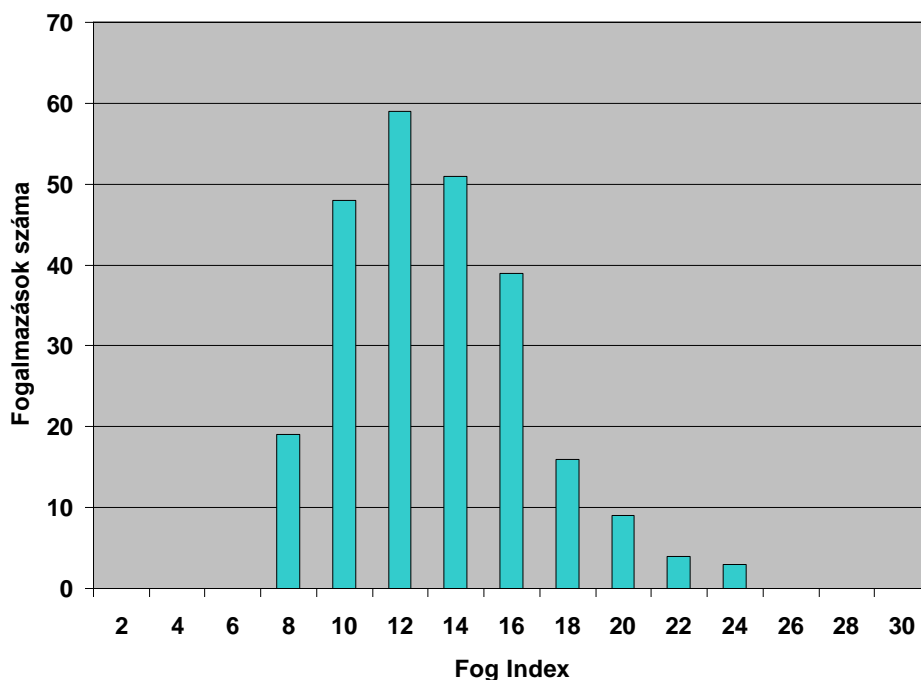


6.20 ábra: A hosszú szavak aránya a nyolcadikos érvelő minta „iskola” témájú fogalmazásaiban

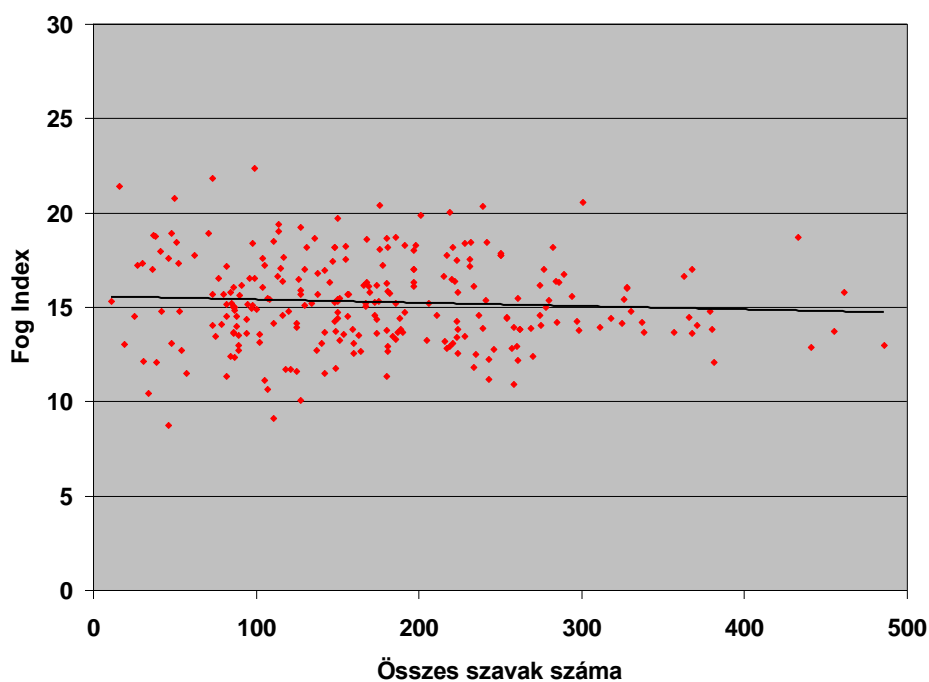


Az olvashatóságot kifejezni kívánó Fog Index vizsgálatoknál a konkrét értékek illetve átlagok összehasonlításánál érdekesebb az eloszlások vizsgálata. Bár az átlagokban mutatkozik némi különbség (14,11 és 15,26), jól megfigyelhető eltérés a negyedik és a nyolcadikos részminta gyakorisági eloszlása között van: míg a 6.11 ábra gyakorisági eloszlása balra ferdült, a nyolcadikosok adatait tükröző eloszlás jobbra ferdült a 6.21 ábrán.

6.21 ábra: A Fog Index eloszlása a nyolcadikos érvelő minta „iskola” témájú fogalmazásaiban



6.22 ábra: A Fog Index értékei a fogalmazás szószámának függvényében a nyolcadikos érvelő minta „iskola” témájú fogalmazásaiban



A 6.12 és 6.22 ábra egybevetésével megállapíthatjuk, hogy az átlagos Fog Index a negyedik részmintához hasonlóan a nyolcadikosok részmintájában is konstansnak tekinthető a fogalmazások szószámától függetlenül, ám ez a konstans magasabban, illetve nagyobb olvashatósági érték körül helyezkedik el, mint a negyedik rész minta esetében. Összegzőképpen megállapíthatjuk, hogy a két rész minta statisztikai jellemzőinek összevetésével kimutatható egyfajta fejlődés a fogalmazások

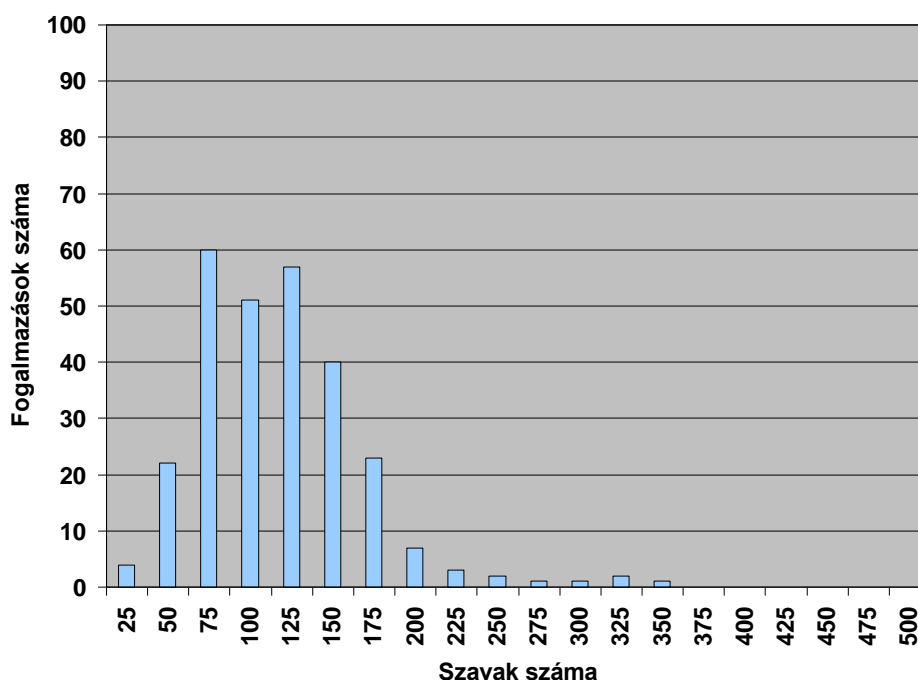
bonyolultabbá válásában, a bonyolultabbá válás azonban nem olyan mértékű, mint ami az index eredeti jelentéséből következhetne.

6.4 A negyedikes érvelő minta „felnőtt” témájú fogalmazásai

A korpusz 274 olyan negyedikes fogalmazást tartalmazott, amelyben a tanulók a „*Milyen felnőtt szeretnék lenni?*” címmel írtak fogalmazást. A számított statisztikák az 1. melléklet táblázatából olvashatók ki. Az egyes statisztikák értékelését nemcsak önmagukban, hanem a negyedikes „iskola” témájú fogalmazásokat tartalmazó részmintával összehasonlítva mutatjuk be azt vizsgálva, hogy a fogalmazás témája befolyásolja-e valamilyen mértékben a megfigyelt szövegstatistikai jellemzőket.

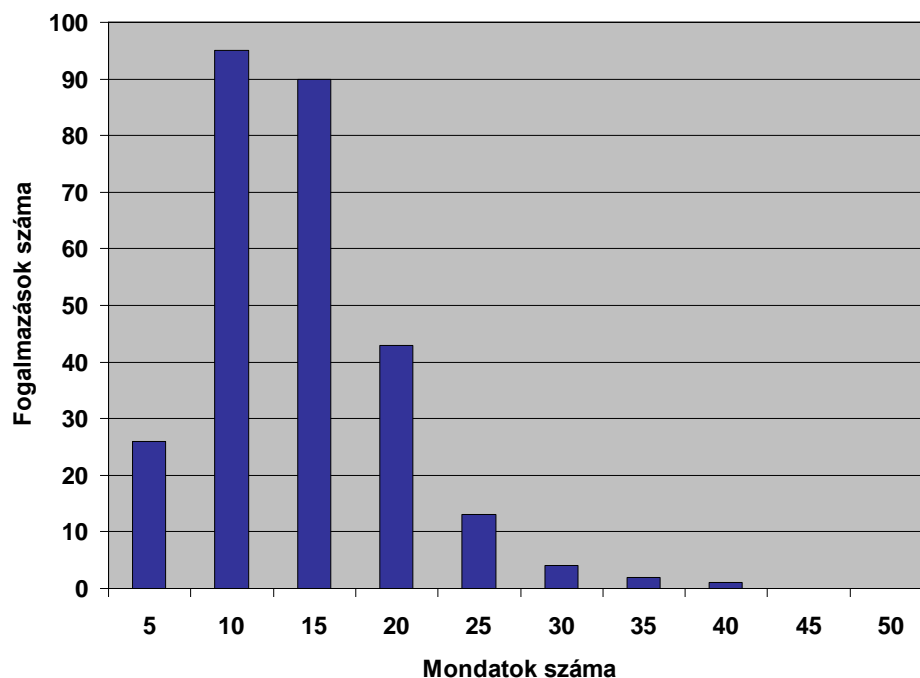
A két részminta fogalmazásainak szó- és mondathosszáról elmondhatjuk, hogy nincs szignifikáns különbség: míg az „iskola” témájú fogalmazások átlagosan 110 szóból állnak, addig a „felnőtt” témájúak átlagosan 105 szóból állóak. Hasonló megállapítást tehetünk a fogalmazások mondatszámának összehasonlításával is, mivel mindkét részmintára átlagosan 12-12 mondat adódik fogalmazásonként.

6.23 ábra: Terjedelem-eloszlás a szavak száma szerint a negyedikes érvelő minta „felnőtt” témájú fogalmazásaiban



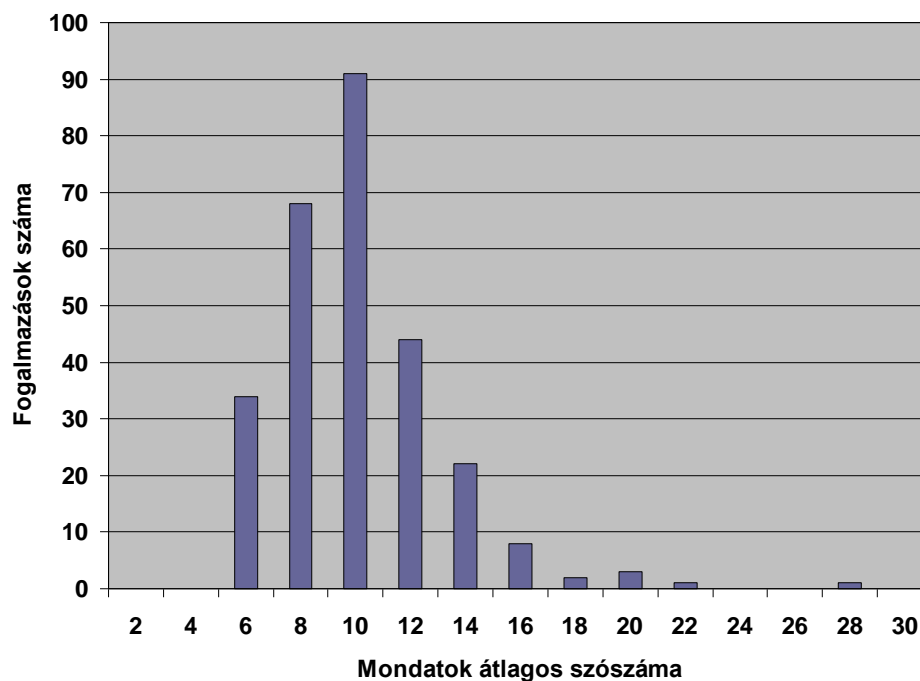
A 6.23 ábrán megfigyelhető, a fogalmazások szószámára vonatkozó eloszlás viszont különbözőnek tűnik a 6.3 ábra eloszlásához képest. Az eloszlás kétszcúsnak tűnik, ám ez csupán az ábrázolásban alkalmazott léptékválasztásból adódik: a részletesebb vizsgálat a kétszcúsúságot nem erősítette meg. Szorosabb hasonlóság figyelhető meg a mondatszám eloszlásában (6.4 és 6.24 ábra), ennek megfelelően kijelenthetjük, hogy a negyedikes fogalmazások szó- és mondatzámban mért terjedelmében nincs meghatározható, a témaválasztástól függő különbség.

6.24 ábra: Terjedelem-eloszlás a mondatok száma szerint a negyedikes érvelő minta „felnőtt” témájú fogalmazásaiban

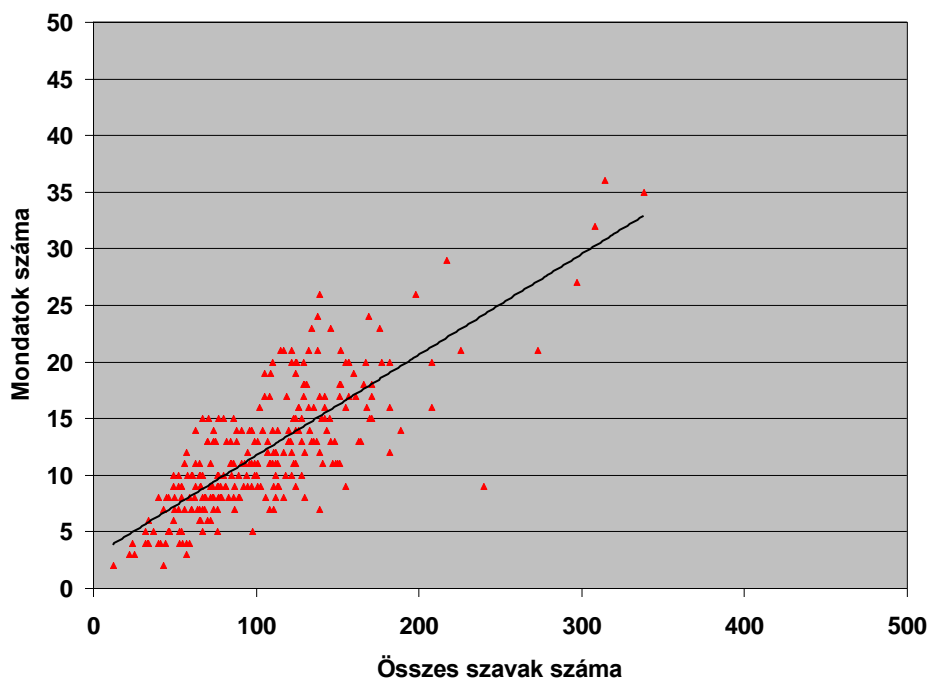


A terjedelempre vonatkozó megállapítások érvényességéből adódik, hogy a mondatok átlagos szószáma is hasonlóan „viselkedik” mind a negyedikes „iskola” mind pedig a „felnőtt” témájú fogalmazásokat tartalmazó részmintákban. A hasonlóság jól megfigyelhető a 6.5 és 6.25, valamint a 6.6 és 6.26 ábrák összehasonlításából.

6.25 ábra: Mondatok átlagos szószáma eloszlása a negyedikes érvelő minta „felnőtt” témájú fogalmazásaiban

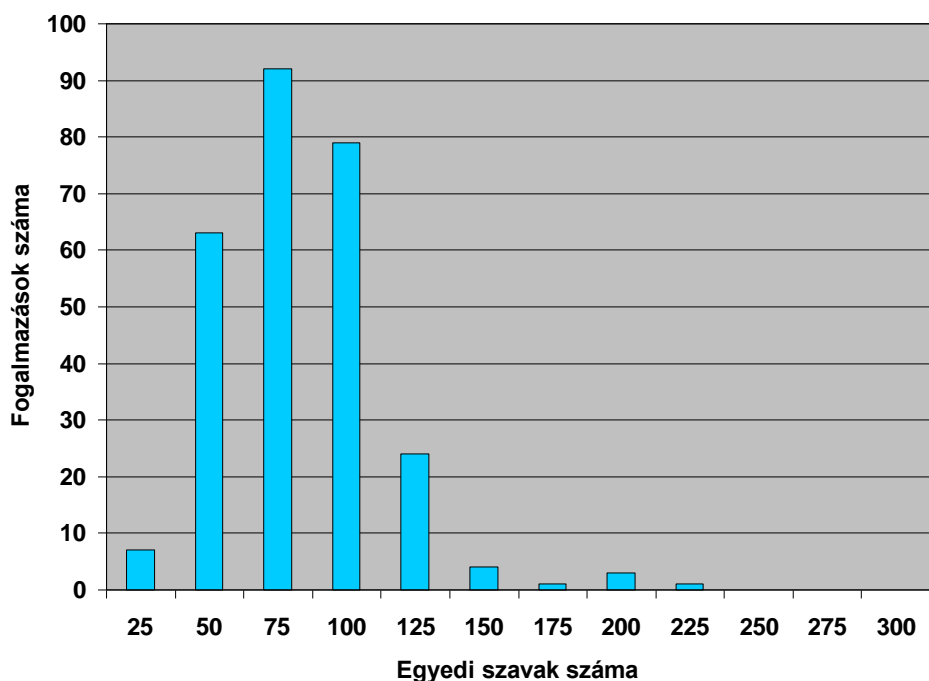


6.26 ábra: Az átlagos mondathossz a fogalmazás szószámának függvényében a negyedik évelő minta „felnőtt” témájú fogalmazásaiban

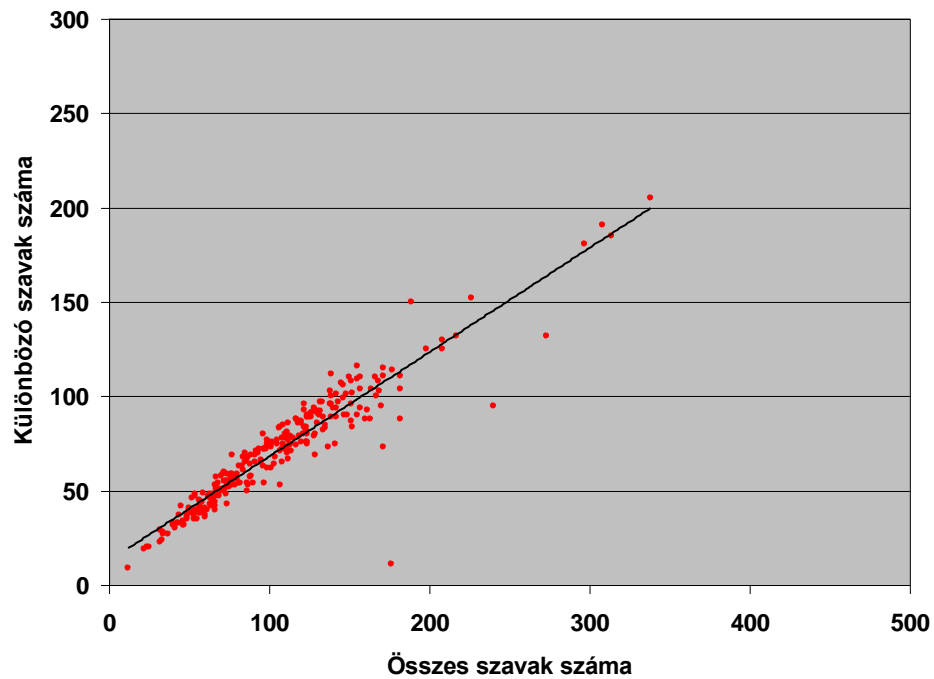


Hasonló egyezés figyelhető meg a különböző szavak számában is, a negyedik „iskola” témájú fogalmazások átlagos egyedi szószáma 71, a „felnőtt” témájú fogalmazásoké 72. Ismét megfigyelhető az eloszlások erős hasonlósága (6.7 és 6.27 ábra), ennek következményként pedig a lexikai sűrűség hasonló viselkedése (6.8 és 6.28 ábra) is.

6.27 ábra: Egyedi szavak eloszlása a negyedik évelő minta „felnőtt” témájú fogalmazásaiban

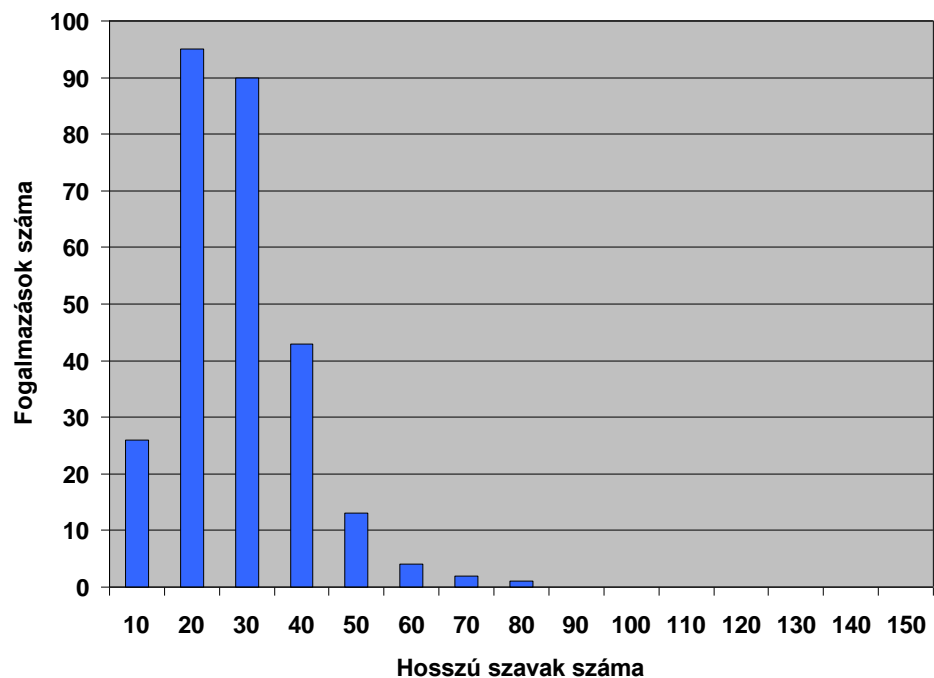


6.28 ábra: A lexikai sűrűség a negyedik es érvelő minta „felnőtt” témájú fogalmazásaiban

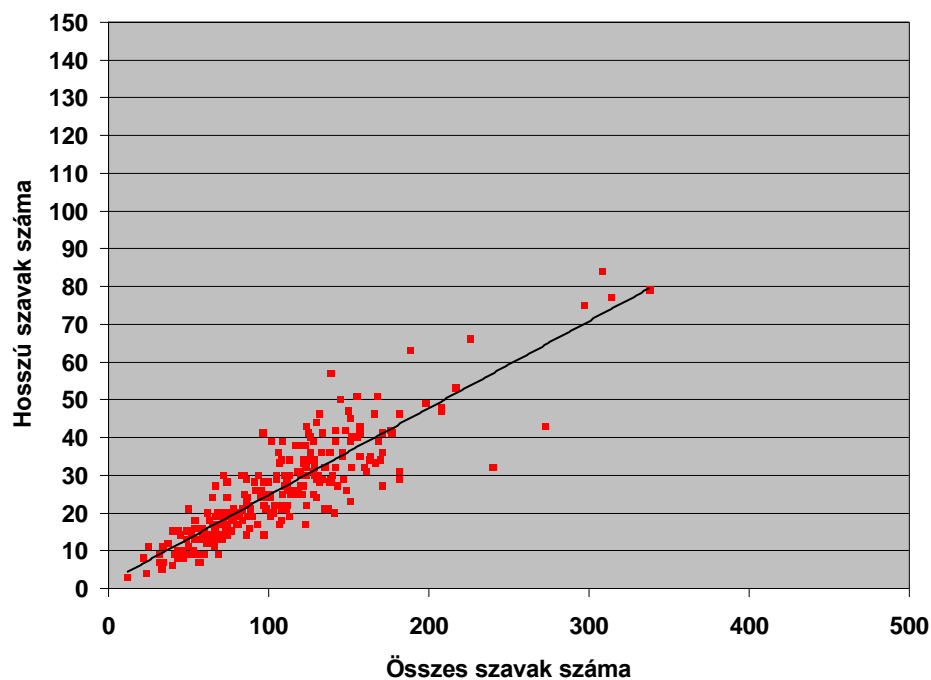


Ugyancsak nincs különbség a hosszú szavak számának átlagában, arányában és eloszlásában (6.9 és 6.29, 6.10 és 6.30 ábrák).

6.29 ábra: Hosszú szavak eloszlása a negyedik es érvelő minta „felnőtt” témájú fogalmazásaiban

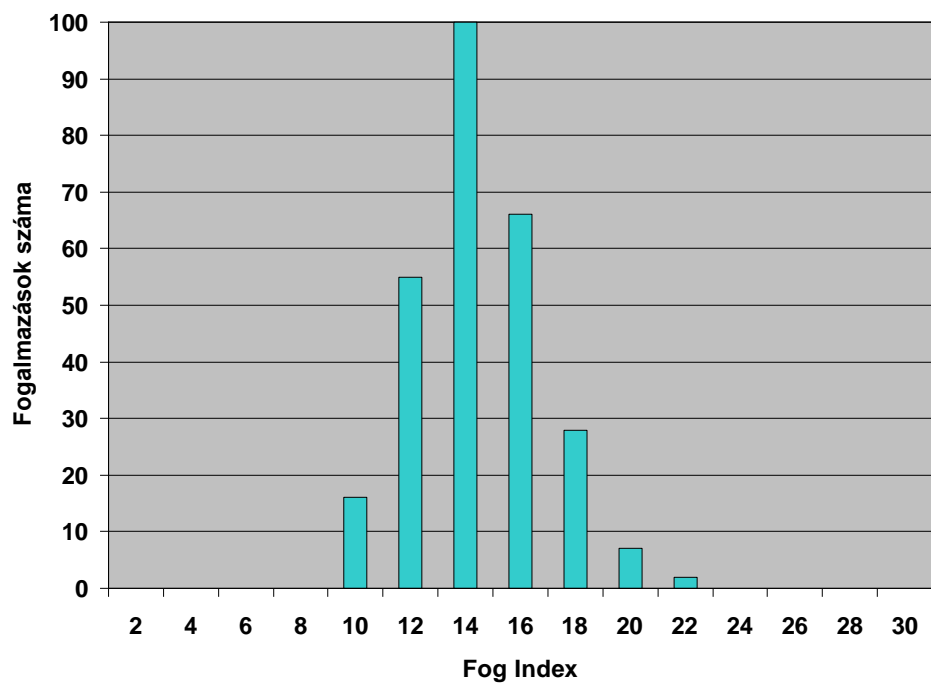


6.30 ábra: A hosszú szavak aránya a negyedik évelő minta „felnőtt” témájú fogalmazásaiban

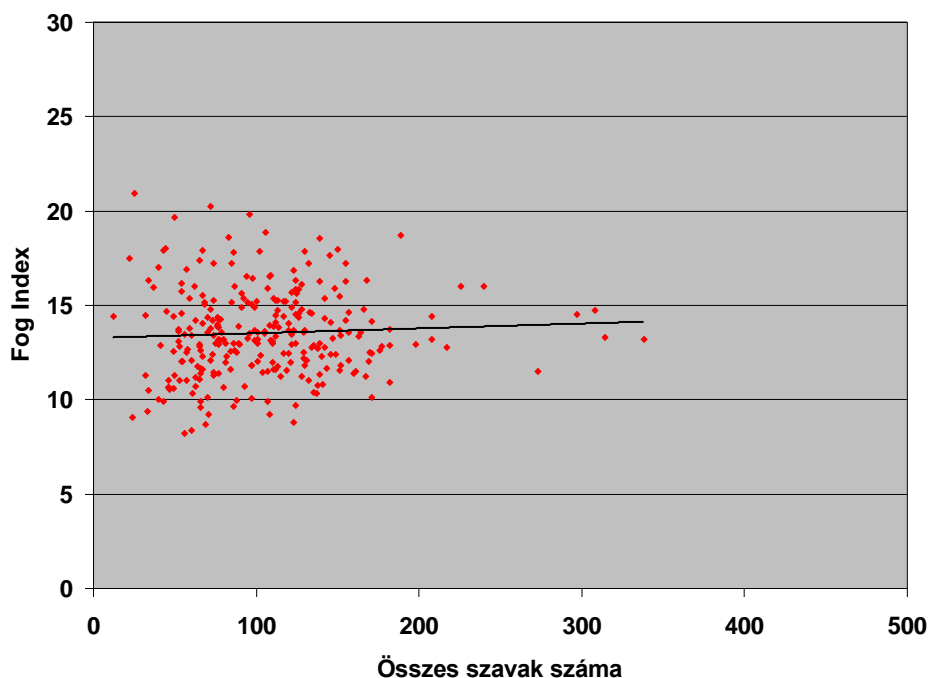


A két eddig tárgyalt részminta megfigyelt hasonlóságai után természetes következmény, hogy a Fog Index viselkedésében sem találunk lényeges különbséget a részminták között (6.11 és 6.31, 6.12 és 6.32 ábrák).

6.31 ábra: A Fog Index eloszlása a negyedik évelő minta „felnőtt” témájú fogalmazásaiban



6.32 ábra: A Fog Index viselkedése a fogalmazás szószámának függvényében a negyedik évelő minta „felnőtt” témájú fogalmazásaiban



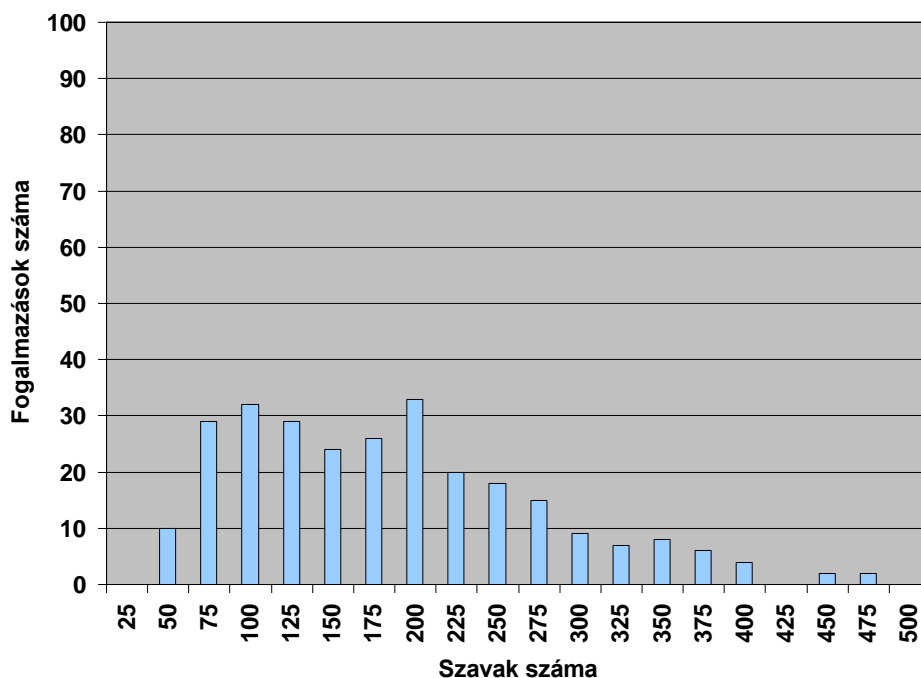
A negyedik „felnőtt” témájú fogalmazások statisztikai mutatókon alapuló elemzése semmilyen szignifikáns eltérést nem mutat az „iskola” témájú fogalmazások statisztikai jellemzőihez képest.

6.5 A nyolcadikos évelő minta „felnőtt” témájú fogalmazásai

A nyolcadikosok „*Milyen felnőtt szeretnék lenni?*” című fogalmazásaiból 275 került a mintába. Ebben a részmintában is megfigyelhető a terjedelem változatossága: egy fogalmazás átlagosan 175 szóból, illetve 15 mondatból áll, és a szószám szerint legrövidebb fogalmazás 27 szavas, a mondatok szám szerint legrövidebb fogalmazás pedig mindössze 2 mondat. A leghosszabb fogalmazások 570 szóból, illetve 42 mondatból állnak. A fogalmazások szószám szerinti eloszlását a 6.33 ábra, a mondatok szám szerinti eloszlást a 6.34 ábra mutatja.

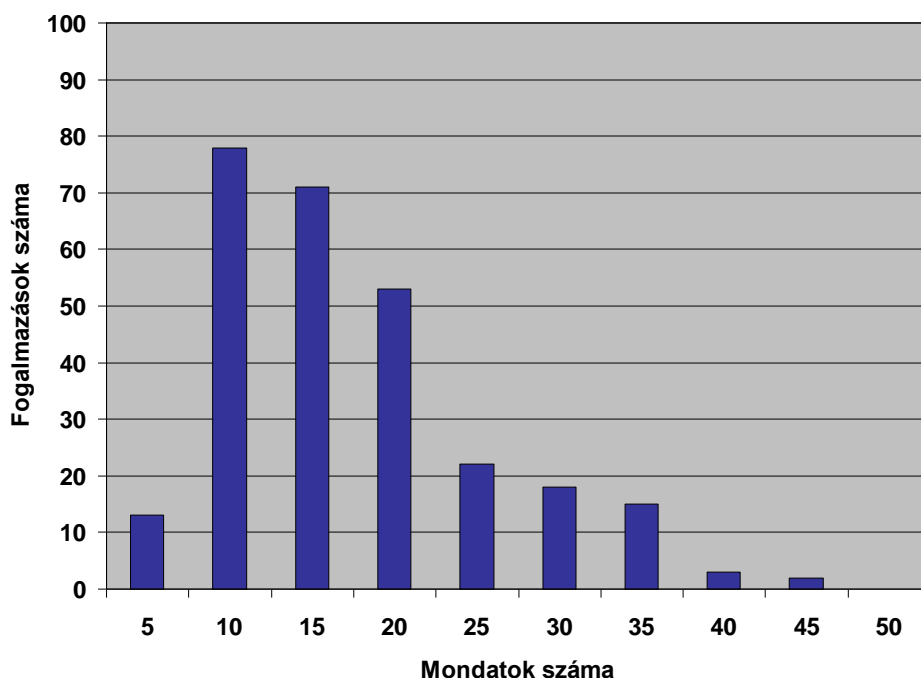
A szószám eloszlása – az előző részmintákkal egyezően – erősen jobbra ferdült képet mutat, azonban az eddigiektől eltérően, határozottan megfigyelhető az eloszlás két csúcsa. A nyolcadikos fogalmazások szószámának kétszúcsú eloszlását az „iskola” témájú fogalmazások esetében még csak feltételeztük, itt viszont létezése bizonyítható. Kétszúcsú eloszlás esetén a statisztikai tapasztalatok szerint a minta gyakorlatilag kettéoszlik, illetve szétválasztható két különböző „almintára”, s valójában ezek egyenként egyszúcsú, de különböző középértékű eloszlással rendelkeznek. Esetünkben ez azt jelentheti, hogy a nyolcadikos tanulók két olyan csoportra oszthatók, ahol az egyik csoport a mintaátlagtól (175 szó) és a másik csoport mintaközepétől (175 és 200 szó között) lényegesen alacsonyabb mintaközepet (75 és 100 szó között) produkált. Figyelembe véve a negyedik és nyolcadikos részminták között megfigyelhető szószám-növekedést, valamint a negyedik minták 105-110 szavas átlagos hosszát, alapos okunk van a rövidebb fogalmazásokat írókat lemaradóként azonosítani.

6.33 ábra: Terjedelem-eloszlás a szavak száma szerint a nyolcadikos érvelő minta „felnőtt” témájú fogalmazásaiban



Meglepő módon a kétsúcsúság nem jelentkezik a mondatban számított fogalmazásterjedelem eloszlásában (6.34 ábra).

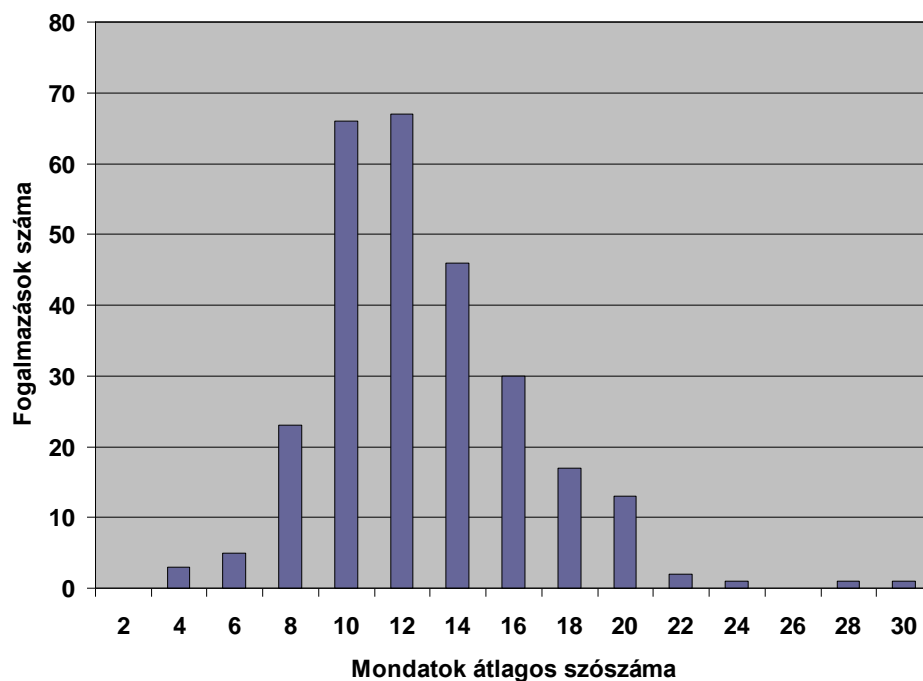
6.35 ábra: Terjedelem-eloszlás a mondatok száma szerint a nyolcadikos érvelő minta „felnőtt” témájú fogalmazásaiban



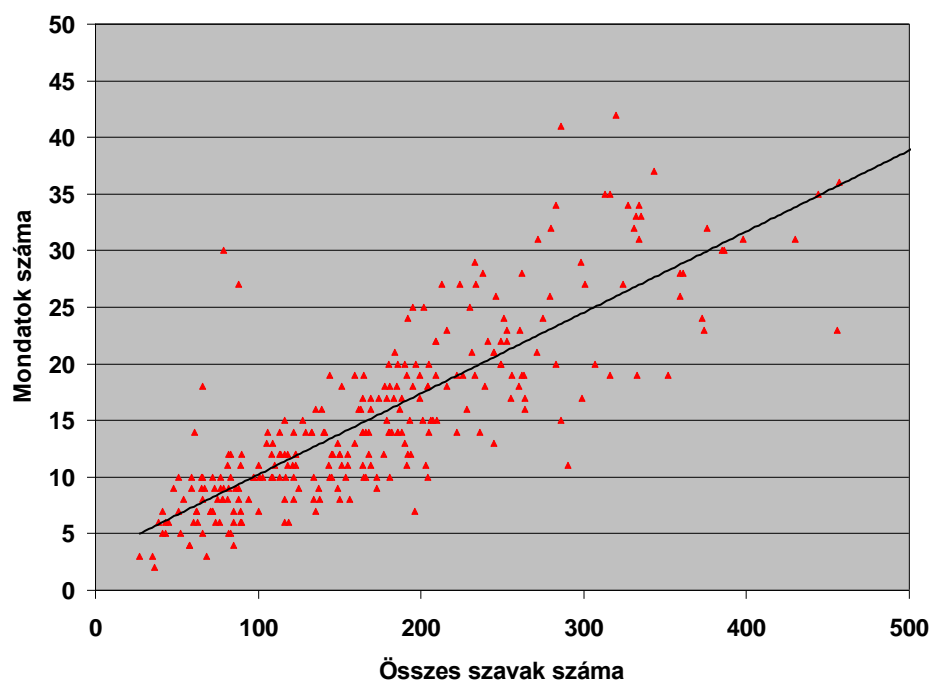
Ennek alapján feltételezhetnénk, hogy a „lemaradókként” aposztrofált csoport akár azonos mondat számon belül kevesebb szóval, vagyis rövidebb mondatokkal fogalmazza meg mondanivalóját. Vajon kétsúcsú eloszlás jelentkezik-e a mondatok szószámának eloszlásában is? Mivel a 6.35 ábra alapján nyilvánvaló, hogy a

mondatszám eloszlása egycsúcsú, kijelenthetjük, hogy a „lemaradók” csoportja egyszerűen csak rövidebb fogalmazásokat írt.

6.35 ábra: Mondatok átlagos szószámának eloszlása a nyolcadikos érvelő minta „felnőtt” témájú fogalmazásaiban



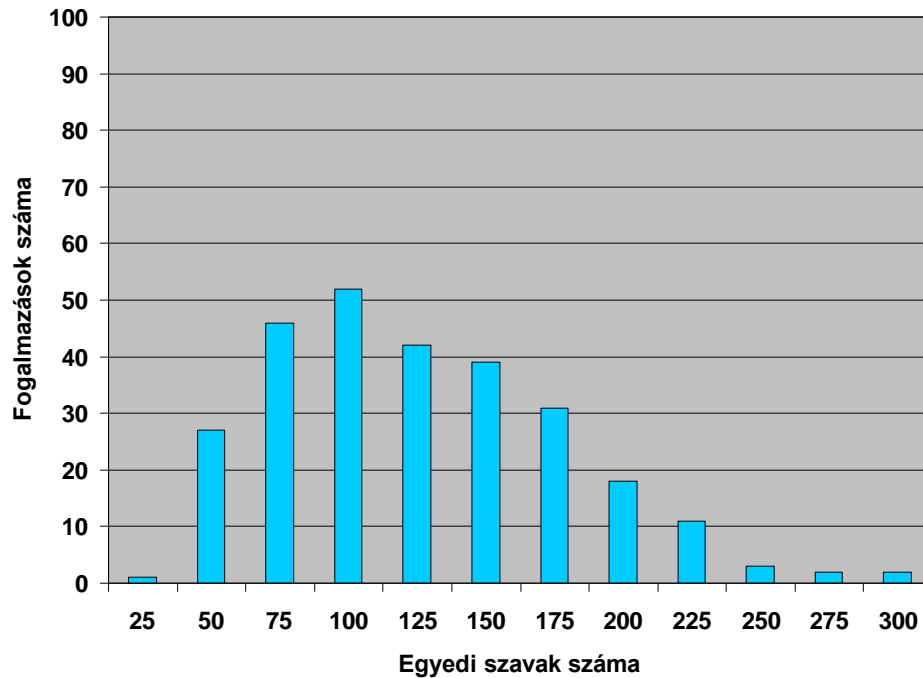
6.36 ábra: Az átlagos mondathossz a fogalmazás szószámának függvényében a nyolcadikos érvelő minta „felnőtt” témájú fogalmazásaiban



A 6.36 ábra alapján megismételhetjük a nyolcadikos „iskola” témájú fogalmazások elemzésekor megfogalmazott megállapításunkat, mely szerint meghatározható ugyan egy trend a fogalmazások átlagos mondathosszára a fogalmazás

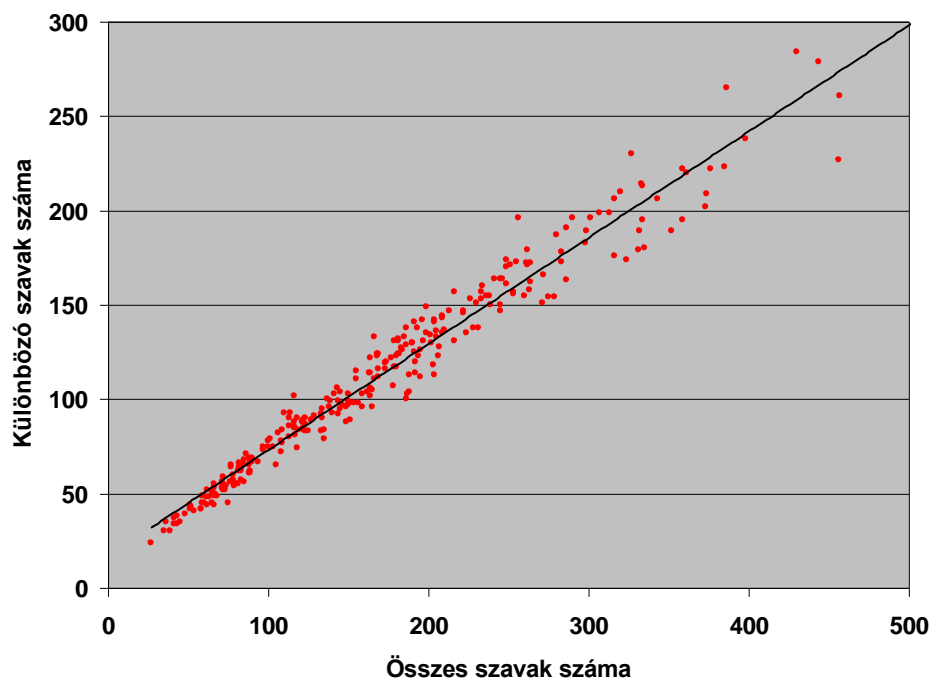
szószáma növekedésének függvényében, de a hosszabb fogalmazások már nem a trendvonal körül tömörülnek.

6.37 ábra: Egyedi szavak eloszlása a nyolcadikos érvelő minta „felnőtt” témájú fogalmazásaiban

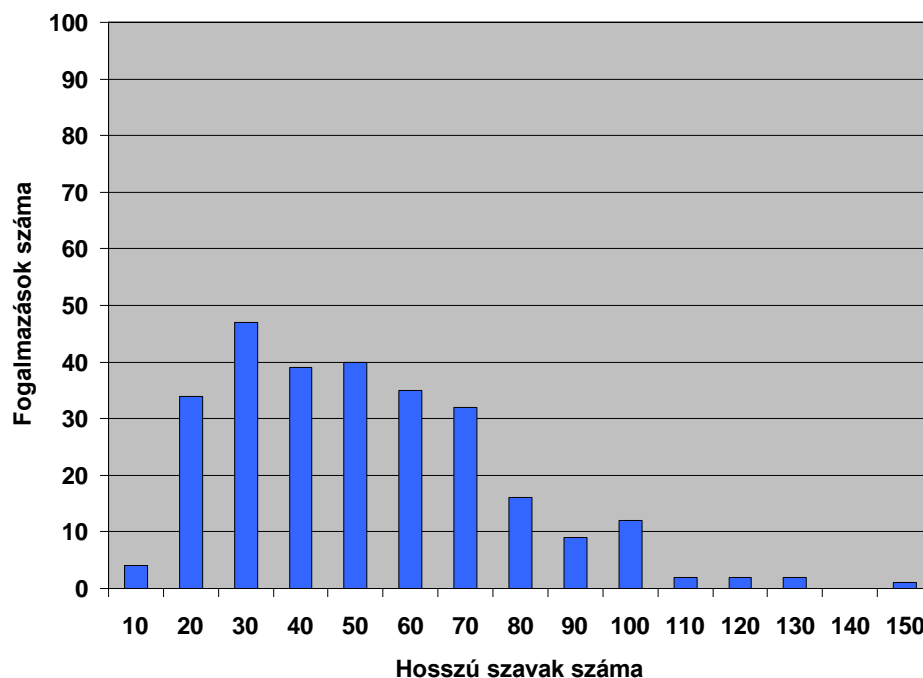


A különböző (egyedi) szavak számában sem jelentkezik a kétsúcsúság, és erre a statisztika mutatóra is a másik részmintához hasonló diagramokat kapunk (6.37 és 6.38 ábra).

6.38 ábra: A lexikai sűrűség a nyolcadikos érvelő minta „felnőtt” témájú fogalmazásaiban

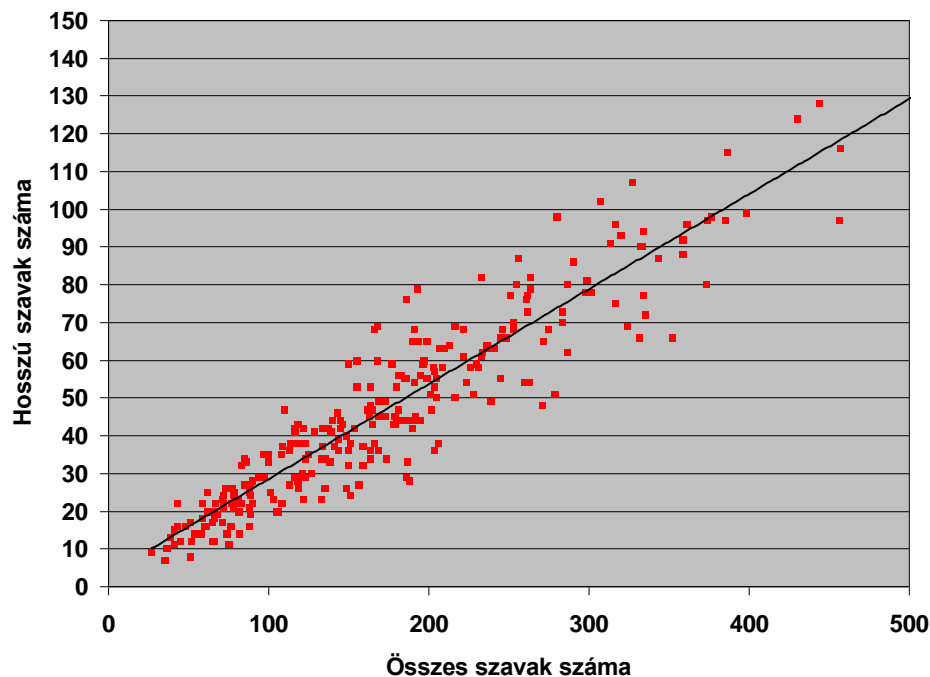


6.39 ábra: Hosszú szavak eloszlása a nyolcadikos érvelő minta „felnőtt” témájú fogalmazásaiban



A hosszú szavak számának elemzésében újra felvetődik a kétcsúcsúság hipotézise. A 6.39 ábrán megjelenő eloszlásról ugyan nem állítható határozottan, hogy két csúccsal rendelkezik, de összehasonlítva a másik nyolcadikos részmintára kapott eloszlással (6.19 ábra), feltűnő az itteni eloszlás lapultsága.

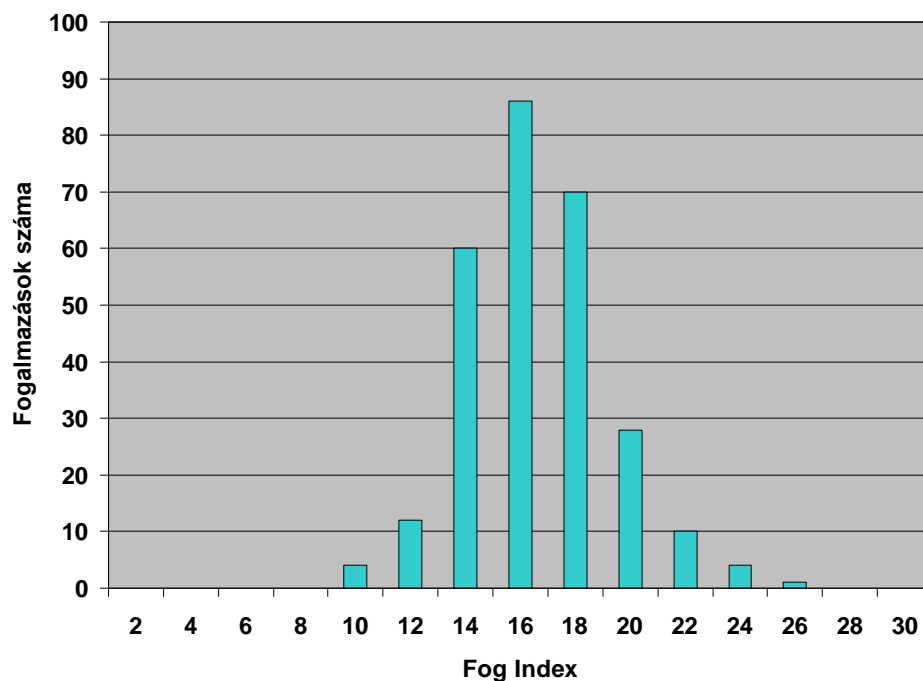
6.40 ábra: A hosszú szavak aránya a nyolcadikos érvelő minta „felnőtt” témájú fogalmazásaiban



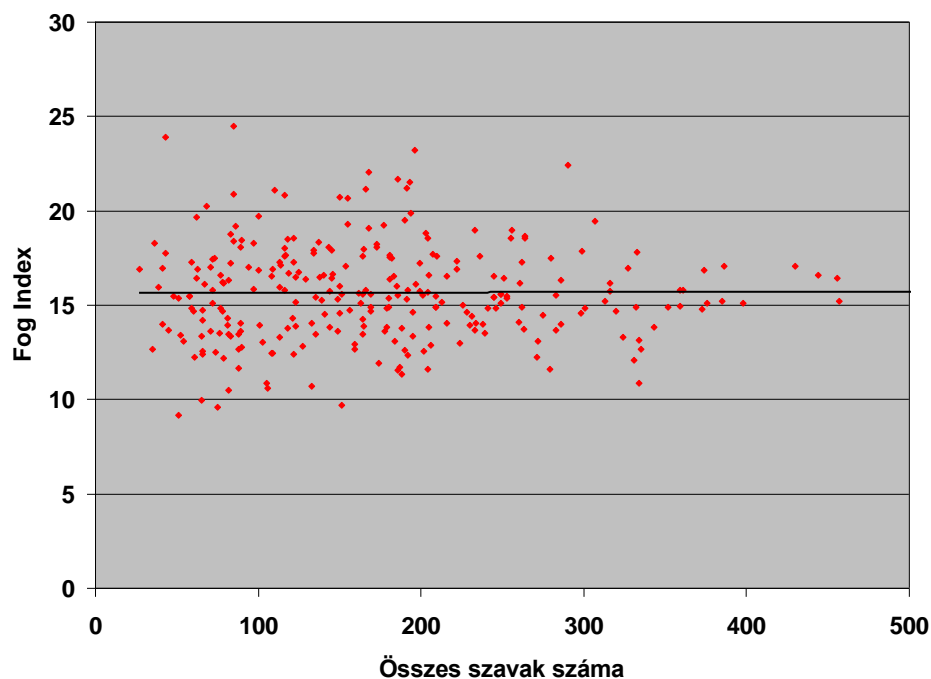
A hosszú szavak fogalmazáson belüli arányával kapcsolatban meg kell jegyeznünk, hogy ebben a részmintában kaptuk a legmagasabb értéket (27,35 %), azaz a

nyolcadikosok „felnőtt” témájú fogalmazásaiban kismértékben felerősödik a hosszabb szavak aránya.

6.41 ábra: A Fog Index eloszlása a nyolcadikos érvelő minta „felnőtt” témájú fogalmazásaiban



6.42 ábra: A Fog Index értékei a fogalmazás szószámának függvényében a nyolcadikos érvelő minta „felnőtt” témájú fogalmazásaiban



A Fog Index vizsgálata sem jelez különbséget a másik nyolcadikos részmintához viszonyítva. Kiemelendő a Fog Index eloszlásának erős, a normális eloszláshoz közelítő

szimmetriája, ez pedig arra utal, hogy a Fog Index a természetes emberi készségekhez köthető jellemző.

Vizsgálataink alapján megállapítható, hogy határozott kétsúcsúság csak a szószámban mért terjedelem eloszlásában mutatkozott, a fogalmazási készséghez köthető többi jellemző eloszlásában nem. Ez azt a feltételezésünket erősíti, hogy a „lemaradók” csoportja részben a technikai készségek (írás-készség) alacsonyabb szintje miatt nyújt alacsonyabb írásteljesítményt. Szándékosan nem fogalmazási teljesítményről beszélünk, hiszen az ebben a fejezetben tárgyalt statisztikai vizsgálatok nem a fogalmazások tartalmi, szerkezeti és stiláris minőségét, hanem adott szövegtípuson belül egyes szövegcsoporthoz néhány kvantitatív jellemzőjét írják le.

Kvantitatív elemzésünk eredményeit összefoglalva a következő megállapításokat tehetjük a 10 és 14 éves tanulók iskolai fogalmazásainak csoportján belül az érvelő fogalmazásokról:

A negyedikes tanulók iskola témájú fogalmazásai átlagosan 110 szóból és átlagosan 12 mondatból állnak.

A nyolcadikos tanulók iskola témájú fogalmazásai átlagosan 117 szóból, és átlagosan 15 mondatból állnak.

Negyedikről nyolcadikra az iskola témájú fogalmazások átlagos szószáma héttel, átlagos mondat száma hárommal emelkedik.

A felnőttesség témájú fogalmazások esetében negyedikben az átlagos szószám 105, az átlagos mondat szám 12. A nyolcadikosok felnőttesség témájú dolgozatai átlagosan már 175 szóból és átlagosan 15 mondatból állnak. A terjedelmi növekedés a szószám tekintetében jelentős, hetven, míg a mondatok átlagos számát tekintve három.

A fogalmazási feladat témájától függetlenül az életkorral az írásteljesítmény mennyiségi értelemben nő.

Valamelyest emelkedik az ún. hosszú szavak aránya, és nő az olvashatósági index átlagos értéke is. A lexikai sűrűség részmintáinkon lényegében standard elemnek, vagyis az egyedi szavak aránya az életkorral nem nő, és a témaválasztásra sem tűnik érzékenynek.

A vizsgált jellemzők eloszlása jellemzően egysúcsú, jobbra ferdült képet mutat, kivéve a fogalmazások szószámát. A szószám tekintetében kétsúcsú eloszlást mutattunk ki, ennek pedig az a gyakorlati jelentősége, hogy az itt vizsgált kvantitatív jegyek közül egyedül a szószám az, amelyik bejósoló értékkel bírhat a „haladók” és a „lemaradók” prognosztizálásában.

7. AZ IDŐBELISÉG MINT SZÖVEGTARTALOM A TARTALOMELEMZÉSI KATEGÓRIÁK GYAKORISÁGA ALAPJÁN

7.1 Az időbeliség kategóriáinak előfordulási arányai a fogalmazásokban

Az időbeliség, illetve temporalitás kutatására kialakított tartalomelemzési kategóriáinkat a vizsgálat szempontjait tükröző csoportosításban mutatjuk be. (Az összefoglaló táblázat az 1. mellékletben található.)

A 7.1 táblázat az idő, mint lépték jelzésének előfordulásait összesíti. Ennek a táblázatnak a kategóriái az időtartamokat természetes és mesterséges metrumokként, illetve naptári kategóriákként jelenítik meg a percnyi egységtől a generációs léptékig, így ezeket ritmikai elemeknek tekinthetjük.

7.1 táblázat: Egyes tartalmi kategóriák aránya évfolyamonként és témakörönként az érvelő fogalmazásokban I. rész (%)

Tartalomelemzési kategóriák	Az iskolába járás témája		A felnőttiség témája	
	4. o. (N=252)	8. o. (N=263)	4. o. (N=274)	8. o. (N=275)
Percnyi időegység	6,35	7,60	1,82	2,55
Óra és tanóra mint időmérték	61,11	61,98	7,30	4,36
Naptári nap	54,76	57,79	20,07	21,45
Naptári hét	16,67	16,35	6,93	10,55
Naptári hónap	2,78	9,51	2,19	4,36
Évszak	6,75	5,70	7,66	6,91
Naptári év és tanév	26,59	43,73	21,17	26,18
Iskolaszervezeti váltások léptéke	18,65	44,11	29,20	52,73
Generációs lépték	8,33	11,03	76,64	61,45

Elsőként azokat a lépték-jellegű kategóriákat emeljük ki, amelyek megjelenése tartalom-függetlennek és korosztály-függetlennek mutatkozott a fogalmazásokban. Egyértelműen ilyen az évszak, és a hónap előfordulásában mutatkozó különbséget is csekélynek ítéldhetjük.

A perc és a hét az iskola témájú fogalmazásoknak érthető módon nagyobb arányban eleme, mint a felnőttiség témájúaknak. Kirívó mértékű, de nem meglepő tartalomfüggő eltérés mutatkozik az óra/tanóra használatának gyakoriságában és a naptári naphoz kötött tartalmak megjelenésében is.

Míg az iskolába járás mint téma kifejtésének alapjait dominánsan a (tan)óra ritmusa és a napi ritmus adja, addig a felnőttiség téma kidolgozása generációs képlet alapján történik. A felnőttiség témája kétséget kizáróan távlatos lépték használatát hívja elő mindkét vizsgált korosztályban. Témafüggő, ugyanakkor nem korosztály-függő a

naptári nap mint lépték használata. Az év, mint lépték használatában azonban már korosztályi szempontok is megmutatkoznak, amennyiben az iskola téma kifejtése kapcsán a (tan)év a nyolcadik évfolyamon jóval nagyobb hangsúlyt kap. Az iskolaszervezeti váltások megjelenítése a szövegekben szintén inkább az idősebb korosztályra jellemző.

Említésre méltó korosztályi különbség adott témán belül csak az iskolaszervezeti váltások említésében van, és az iskola téma kifejtésekor a tanév említésében is. A nyolcadikos évfolyam fogalmazásai mindenestre távlatosabbak a negyedikesekéinél.

A 7.2 táblázat kategóriái hangsúlyosan jelenítik meg a távlat, a távlatosság kérdését. A távlat kategóriáját a napi rutin kifejezésénél, kifejtésénél túlmutató szövegekben értelmezzük először, majd tovább finomítjuk néhány olyan kategória használatával, amely gyakorlatilag az életidőn innen és túl szempontját vezeti be a kutatásba.

7.2 táblázat: Egyes tartalmi kategóriák aránya évfolyamonként és témakörönként az érvelő fogalmazásokban II. rész (%)

Tartomelemzési kategóriák	Az iskolába járás témája		A felnőttiség témája	
	4. o. (N=252)	8. o. (N=263)	4. o. (N=274)	8. o. (N=275)
Az idői lépték a napnál távlatosabb	67,66	62,36	100	100
Utalás a saját felnőtt korra	19,44	34,22	100	100
Életen át tartó kapcsolat	–	–	2,92	6,55
A hosszú élet kívánsága	–	–	4,01	4,00
A saját öregség kérdése	–	–	3,28	14,18
A személyes életidőn túl	5,95	12,93	7,66	19,64
Örökre és mindörökké	1,98	1,90	1,82	2,55
Időhiány direkt jelzése	15,08	24,71	8,73	2,19
Szabadidő igénye	–	–	16,42	20,73

Tartalmilag új elem ennek a táblázatnak az utolsó két kategóriája: az időhiány és a szabadidő igényének direkt jelzése. Az időhiány jelzését az értelmezésben a szubjektív időélmény kifejezéséhez kötjük. Az időhiányt az iskola témájú fogalmazásokban a fogalmazó saját iskolás életformájára vonatkoztattuk, a felnőttiség témájú szövegekben pedig a saját majdani felnőtt élet velejárójaként kódoltuk. A szabadidő igénye (szabadidős tevékenységek életformaként való beépítése a jövőtervekbe) csak a felnőttiség témájú fogalmazásokban szerepel, mivel a szövegek olvasásakor csak ezekben jelent meg önálló kategóriaként. Bár az időhiány és a szabadidő ugyanannak a jelenségnek a két oldala, a hiány negatív, az igény pozitív megfogalmazást jelent.

Azon túlmenően, hogy a távlatosság megjelenését adott téma eleve előhívja, a felnőtt életre utalás és az öregkorra való előretekintés mégis inkább nyolcadikban mutatkozik meg. A saját életidőn túlra tekintés ugyancsak inkább a 14 éves korosztályra jellemző mindkét fogalmazási témában. A vizsgált két korosztály közül a nyolcadikosok nagyobb arányban, ill. valószínűbben építenek be a szövegeikbe távlatos elemeket. Az egész életen át tartó, „holtomiglan-holtodiglan” idő negyedikben 3%, nyolcadikban pedig közel 7%. Az örökidő kategóriája tartalom- és korosztály-független, 2% körül

stabil. Az időhiány iskolai életformával összefüggő jelzése növekvő arányt mutat az életkor előrehaladtával, amennyiben ez a nyolcadikosok mintegy negyede számára problémát jelentő kérdés a negyedikesek mintegy hatodának problémajelzéséhez képest. A „gyorsuló idő” szubjektív tapasztalata a tanulók szempontjából, úgy tűnik, jellemzően intézményhez, iskolához kötött, és a felnőtt élettervekben bizonyos értelemben korrigálódik a szabadidő (zömmel a családra fordítható, a családdal együtt tölthető idő) igényének jelzése által.

A 7.3 táblázat a szövegekben megjelenített eseményekre koncentrál: az események határpontjaira, kitüntetett jellegére, lineáris vagy ciklikus természetére. Ugyanez a táblázat tartalmazza azokat a kategóriákat is, amelyek a fogalmazó saját minősítését jelzik a fogalmazási téma, mint alapesemény kapcsán. Az iskola témájú fogalmazások alapeseménye az iskolába járás maga, és ezzel kapcsolatban a menekülési készítés direkt jelzéseit regisztráltuk. Ugyancsak regisztráltuk az iskolára, szűkebben az iskolai tanulásra, annak értelmére, szükségességére, hasznára, élvezetes voltára utaló megnyilvánulásokat, s ha csak egyetlen egy efféle tartalmazott is a fogalmazás, a pozitív értékelést tartalmazó szövegek kategóriájába soroltuk. A felnőttiség témájú szövegek alapeseménye a felnőtté válás maga, és ebben a témakörben a pozitív értékelés értelemszerűen nem az iskolára, hanem a fogalmazó saját majdani felnőtt életére, az azzal kapcsolatos pozitív várakozás megjelenésére utal. Az időhiány kategóriájának adatai pedig azt jelzik itt, hogy a fogalmazók hány százaléka gondolja eleve úgy, s fejezi is ki, hogy saját felnőtt életének velejárója lesz az időhiány.

7.3 táblázat: Egyes tartalmi kategóriák aránya évfolyamonként és témakörönként az érvelő fogalmazásokban III. rész (%)

Tartalomelemzési kategóriák	Az iskolába járás témája		A felnőttiség témája	
	4. o. (N=252)	8. o. (N=263)	4. o. (N=274)	8. o. (N=275)
Kitüntetett események ideje	40,08	32,32	42,70	37,82
A tárgyalt esemény kezdete jelzett	14,29	32,32	88,32	69,62
A tárgyalt esemény vége jelzett	38,49	51,71	6,20	16,73
Lineáris események	49,21	62,74	75,91	96,73
Kronológia	1,59	3,80	2,92	22,18
Ciklikusan ismétlődő események	74,60	70,72	37,59	17,45
Jelenhez tapadó szöveg	26,98	13,69	1,09	1,82
Pozitív értékelés	92,86	68,44	98,54	94,91
Menekülési készítés	12,30	14,45	15,33	22,91
Konkrét cél	11,90	3,42	55,47	38,91
A fogalmazás terjedelme elegendő	78,97	61,22	64,23	68,73

Az itt bemutatott adatok arra engednek következtetni, hogy a kitüntetett események, illetve a kitüntetett események (például az ünnepnapok az emlékezetes egyedi élmények) kitüntetett ideje témától és korosztálytól függetlenül fontos elemei a fogalmazásoknak, és átlagosan a szövegek 38%-ában előfordulnak. A témaválasztásból adódó alapesemények (iskolába járás, felnőtté válás) azonban különböző mértékben igénylik a kezdet, illetve a befejezés jelzését. Míg a felnőttiség a tanulói

fogalmazásokban a kezdet felől meghatározott, az iskolába járás valószínűbben fogalmazódik meg a lezárás, a vég felől, különösen nyolcadik osztályban.

Szembetűnő kimutatott eltérés az is, hogy míg az iskola téma kifejtése a ciklikus elemek túlsúlyát hozza, a felnőttiség tárgyalása inkább lineáris keretet kap. A téma mellett az életkor is szerepet játszik a ciklikus és lineáris elemek megjelenésében. A fiatalabb évfolyamon a ciklikusság nagyobb szerepet kap, mint később, s nyolcadikban a linearitás még kifejezettebbé válik. A lineáris kereten belül szövegek vagy szövegrészek kronologikus kifejtése csak nyolcadikban, s ott is csak a felnőttiség témájában válik számottevővé.

A negyedikesek szövegei konkrétumokban dúsabbak, mint a nyolcadikosokéi, bár meg kell jegyeznünk, hogy ez a konkrétság, mint konkrétan megnevezett pályaelképzelés a felnőttiséggel kapcsolatos fogalmazásokban sokszor irreális élettervekben, irreális foglalkozási elképzelésekben ölt testet. A tanulók jelentős hányada számára ezek a pályaelképzelések is beszűkülnek néhány tipikus választásra (orvos, fodrász, focista), a legkevésbé sem tükrözve a lehetséges foglalkozások akár csak megközelítően széles skáláját sem. A differenciálatlanság abból a szempontból is problémának tűnik, hogy a fogalmazások egy részében egyetlen kategóriaként a jelen fordul elő; a gondolatok kifejtése a jelenhez mint állapotszerű időtlenséghez tapad. Célképzet és perspektíva híján látszik lenni a negyedik évfolyam iskola témájú szövegeinek mintegy negyede. Ennek a kategóriának a visszaszorulásával nyolcadikra az időszemlélet differenciálódni látszik.

Az iskolai tanulás értéke a tanulás fontosságának, hasznának említésében kifejezésre jutó pozitív értékítélet a negyedikesek fogalmazásainak 93 %-ában legalább egyszer megfogalmazódik. Jelentősen visszaesik, 63 %-os az iskolai tanulást pozitív módon (is) megítélő és tanulást pozitívan (is) megélő diákok aránya nyolcadikban. A felnőtt normák elutasítása, az esélytelenség érzése, a tanulás valódi leértékelése egyaránt magyarázat lehet a jelenségre. Lényeges ugyanakkor, hogy a felnőtt életre vonatkozó elképzeléseiben mindkét korosztályra pozitív várakozás jellemző. Ennek alapján meglepő lehet, hogy a felnőttiségtől mégis többen félnek, mint az iskolától. Az eszképzizmus, a menekülési késztetés az iskolából mindkét évfolyamon hasonló arányú (12-14%-os), viszont a felnőttiségtől való félelem az életkorral nő, s a nyolcadikos diákok negyedét-ötödét érintheti.

7.2 A fogalmazások tartalmi elemeinek összefüggései

- a kontingencia-táblázatok tematikus elemzése

Az előző részben a kódolt tartalmak, illetve szövegjellemzők előfordulási gyakoriságáról és adott szövegcsoporthoz tartozó arányairól számoltunk be. Itt most azokra az összefüggésekre koncentrálunk, amelyek egyes szövegjellemzők, illetve tartalmak nem véletlenszerű együtt járásában mutatkoznak meg. Ezeket az összefüggéseket a kódolt tartalmak megjelenésének páronkénti összehasonlításával vizsgáljuk. Beszámolunk teljes körű vizsgálaton alapszik, ami azt jelenti, hogy minden egyes változót az összes többivel való kapcsolatában elemeztünk. Kizárólag a szignifikáns összefüggésekről kívánunk beszélni, ezek közül is csak azokról, amelyek szorosan vett kutatási témánk szempontjából fontosak. Az érvelési pozíció megválasztásának jelentőségén túl az eltérő időbeli perspektívák megjelenését, a

távlatosság és jelenhez tapadás szövegbeli jellemzőit, linearitás és ciklikusság összefüggését, valamint a különféle ritmikai kategóriák tartalmi kapcsolatait kívánjuk megvilágítani. Kategóriáink szövegbeli megjelenésének nem véletlenszerű összefüggéseit a χ^2 próba eredményeivel igazoljuk. A kereszttáblázatok szöveges elemzését a fejezeten belül, az elemzés alapjául szolgáló kutatási adatainkat a 2. melléklet táblázataiban mutatjuk be.

7.2.1 Az érvelési pozíció megválasztásával összefüggő szövegjellemzők

Az érvelési pozíció mint szövegváltozó csak az iskola témájú fogalmazások tartalomelemzésében jutott szerephez. Az érvelési pozíció kódolását az tette lehetővé, hogy a fogalmazási feladat megoldásakor a diákok maguk dönthették el, arról írnak-e, hogy miért szeretnek iskolába járni vagy arról inkább, hogy miért nem. Ennek alapján különböztettük meg a pozitív és kétoldalú érveléseket a kritikai pozícióba helyezkedő tanulók szövegeitől. Ennek a szempontnak a bevezetése igen gyümölcsözővé vált elemzésünk során, ugyanis az érvelési pozíció megválasztása mint az iskolai attitűd egyik komponense mind a fogalmazások terjedelmével, mind lineáris és ciklikus jellegével, mind bizonyos tartalmi összetevőivel kapcsolatban áll.

Az iskolába járást deklaráltan nem kedvelő diákok körében nagyobb valószínűséggel rövidek a fogalmazások, mint a pozitív vagy kétoldalú érvelést választók körében. Az érvelési pozíció megválasztásában megmutatkozó iskolai attitűd tehát összefügg a fogalmazási feladat terjedelmi megoldásával.

Nem meglepő, hogy az iskolába járni deklaráltan nem szerető tanulók fogalmazásaiban szignifikánsan gyakrabban fogalmazódik meg menekülési késztetés, mint a pozitív vagy kétoldalú érvelést választó másik (többségi) csoportban.

Az időhiány deklarálása szintén az iskolával kapcsolatos elégedetlenségüknek hangot adók csoportjában meghatározó tartalmi elem.

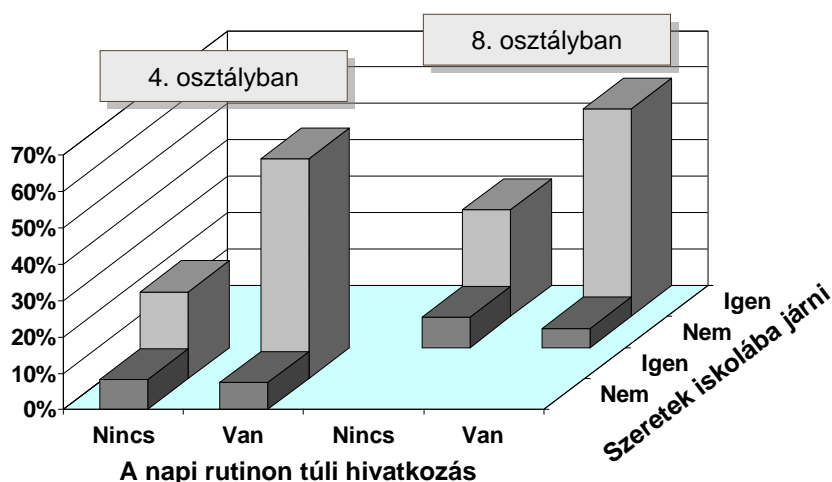
Erős összefüggés az is, hogy az iskolába járást a pozitív oldaláról (is) megközelítő fogalmazások gyakrabban tartalmaznak lineáris elemeket, mint az iskolába járás hátrányairól írott szövegek. Lineáris elemek nagyobb arányú beépülése pozitív érvelési pozíció deklarálása, illetve ez előnyök és hátrányok mérlegelése mellett valószínűbb. Az iskolai tanulással kapcsolatban bármiféle pozitív értékelés megjelenése linearitást feltételező szövegelemek beépülése mellett valószínű. Az iskolába járás ellen érvelő diákok a többségi csoporthoz képest hajlamosabbak a linearitást kiküszöbölni. Másként: a konform magatartás az érvelés során inkább a linearitáshoz kötött. Nem mondható el ugyanakkor, hogy ciklikus időbeli lefutásra utaló elemek jelenléte „iskolaellenességet” valószínűsítene.

Negatív iskolai attitűd mellett nem valószínű az iskolaszerkezeti váltás ritmikai kategóriájának fogalmazásbeli megjelenése. Az iskolaszerkezet mint tágabb, strukturális szempontra utaló lépték elfogadó iskolai attitűd talaján említődik inkább. Az iskolába járáshoz mint eseményhez kapcsolódó időbeli kezdet és befejezés meghatározása valószínűbb a pozitív és kétoldalú érvelésmódot választók körében, mint a kritikai alapállású szövegekben. Értelmezésünk szerint feltételezhető, hogy egy esemény vagy folyamat időbeli határpontokhoz kötése, lehorgonyozása elvileg része lehet az elfogadó attitűd kialakulásának.

A különféle ritmikai elemek előfordulása általában nem mutat az érvelési pozíció megválasztásától függő eltéréseket, pontosabban csak a távlatos időkategóriák esetében mutat. Az év, illetve a tanév távlatos perspektívája az iskolába járás ellen érvelő szövegekben kevésbé valószínűen jelenik meg. Az iskola mellett érvelő vagy kétoldalú érvelést választó tanulók csoportjában nagyobb arányú a saját felnőtt korra való előretekintés és a személyes életidőn túlmutató perspektíva megjelenése is, mint a negatív attitűdöt kinyilvánító csoportban. A kritikus szövegek ebben az értelemben kevésbé távlatosak

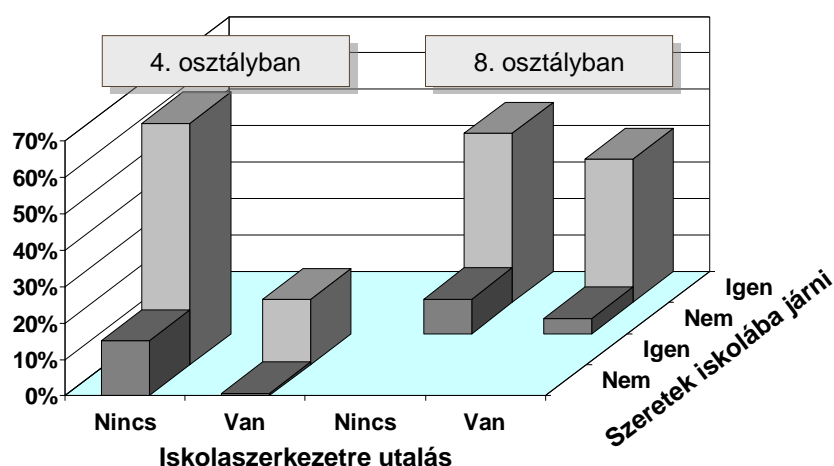
A távlatosság tekintetében a következő kérdés, hogy mivel függ össze a gondolkodás, szövegalkotás távlatossága. Az alábbi diagram azt mutatja, hogy a távlatosság, mint a napi rutinon túlmutató időbeli hivatkozás előfordulása, megoszlása a vizsgált két évfolyamon hasonló az érvelési pozíció mentén bontott részmintákban. A távlatosság megjelenése azok körében valószínűbb, akik az iskolába járás mellett érvelnek vagy kétoldalú bemutatásra törekcszenek.

7. 1. ábra: Távlatosság és iskolai attitűd I.



Az is kérdés lehet, hogy a távlatosság tényezőin belül az iskolaszervezeti váltások említési gyakorisága miként függ össze az életkorral és az érvelési pozícióval. A diagram alapján általánosságban azt mondhatjuk, hogy negyedikben inkább az említések hiánya jellemző, ugyanakkor a kisebb arányban mégis előforduló említések nem a negatív, hanem, a pozitív érvelést választó tanulók körében fogalmazódnak meg. Nyolcadikban az iskolaszervezeti váltások említési aránya megnövekszik.

7. 2. ábra: Távlatoosság és iskolai attitűd II.



Megállapítható, hogy a tanulók választott pozitív vagy negatív érvelési pozíciója mint az iskolai attitűd eleme a szövegekben megmutatkozó időkezelés szignifikáns eltéréseit hozza magával. Egyrészt az iskolát pozitív oldalról (is) megközelítő szövegek valószínűbben lépnek túl a napi rutinon, mint a negatív érvelésűek, másrészt az iskolába járás előnyeit (is) taglaló fogalmazásokban ritkán fogalmazódik meg időhiány, míg a negatív érvelésmódot választó írások több mint felében igen. Pozitív érveléssel valószínűbben jár együtt távlatos lépték, konkrétan az iskolaszervezeti váltások jelzésének használata. A távlatoosság valószínűbb az iskola mellett érvelők és a kétoldalú megközelítést adók csoportjában, mint a kontra érvelési pozíciót választók körében, és a negatív érvelésnek valószínűbben lesz argumentuma az időhiány jelzése.

Fontosnak tartjuk ugyanakkor hangsúlyozni, hogy konkrét célok megfogalmazásának valószínűsége nem függ az érvelési pozíció megválasztásától. A konkrét célok megjelenése a távlatoossággal más módon kapcsolódik össze. Konkrét célok megfogalmazása a felnőttiség témájú iskolai fogalmazásokban a felnőttkori tanulási ambíció megjelenésével függ össze.

7.2.2 A felnőttkori tanulási igény megjelenését valószínűsítő tartalmak

A kontingencia-táblázatok szisztematikus áttekintése alapján állapítjuk meg, hogy a felnőttkori tanulási ambíció megjelenése a szövegekben a vizsgált kategóriák közül mindössze hárommal áll kapcsolatban. Ezek: a konkrét cél megfogalmazása, az iskolaszervezeti váltások tudatosítása és a külföldi orientáció.

A konkrét célok a fogalmazásokban erősen a tanulással függnek össze. Ahol nem említene konkrét célt, ott szignifikánsan kisebb a valószínűsége a tanulási ambíció megfogalmazódásának és fordítva.

Az iskolaszervezeti váltás említése és a felnőtt korra kiterjesztett tanulási tervek említése szintén egymást erősítő tényezők.

Tanulási ambíciók nélkül külföldi orientáció nem igen fordul elő, de korántsem minden tanulási ambíció kapcsolódik össze a külföldre irányulással.

7.2.3 A távlatosság mint célra irányulás a szövegekben

Érdekes ugyanakkor, hogy a tanulással kapcsolatos pozitív értékelés független a konkrét célkitűzések megjelenésétől vagy hiányától. Azonban valószínűbben fogalmaznak meg konkrét célokat azok, akik fogalmazásaikban valamely külső véleményre, referenciára is hivatkoznak. Konkrét célok megfogalmazása olyan húzó-, illetve hajtóerőket, olyan hivatkozási pontokat igényel, amelyek az egyéni célok kifejtését beágyazzák, beágyazhatóvá teszik egy tágabb társas, illetve társadalmi elvárás-rendszerbe.

Konkrét célkitűzések megfogalmazása szignifikáns összefüggést mutat a linearitással, az időbeli lefutás mint linearitás megjelenítésével is; a célra irányulás az iskolai fogalmazások szintjén a lineáris időszemlélet megjelenésével jár együtt. A célra irányultság háttérében valószínűbben jelenik meg generációs hivatkozás, mint konkrét célkitűzés nélkül. Céltudatosság és időtudatosság olyan módon is összefonódik a szövegekben, hogy a célkitűző szövegek valószínűbben utalnak a fogalmazó majdani felnőtt állapotára, felnőttiségére is. Konkrét célmegfogalmazás híján iskolaszervezeti váltásra utalás kevésbé valószínű, azaz az iskola témájú fogalmazásokban megfogalmazott konkrét célok jellemzően a továbbtanuláshoz kötődnek.

A negyedikesek felnőtt-terveiben például a tanulás a majdani felnőtt élet részeként a diákok harmadánál említődik, kétharmadánál nem. A leggyakoribb variáció, hogy sem a tanulás sem az iskolai struktúrában továbbhaladást jelentő iskolaszervezeti "mérőkövek" nem jelennek meg, ugyanakkor ennek a két kategóriának az együttes említése valószínűbb, mint külön-külön megjelenésük.

Tartalomelemzési adataink alapján a szövegek abból a szempontból is megkülönböztethetők egymástól, hogy célorientáltak vagy inkább élményorientáltak-e. A szignifikáns összefüggés szerint a konkrét célkitűzést tartalmazó szövegek kevésbé élményorientáltak. Ezekben ritkább kitüntetett események és ezek kitüntetett idejének említése, vagyis a szubjektív élményvilág felszínre jutása. Úgy tűnik, a célkitűző szövegek az élménymondás rovására azok, s fordítva, a személyes élmények elveszik, mintegy a célmegfogalmazás terét a fogalmazásokban.

7.2.4 Személyes élményvilág, szubjektív időtudat

Az iskola témájú fogalmazások tehát jellemzően cél- vagy élményorientáltak, adataink szerint egymás megjelenési esélyét gyengítik. A szubjektív élményvilág megjelenése valószínűbb azokban a szövegekben, amelyekben az idő nem lineáris lefolyású. A kitüntetett események kitüntetett ideje a ciklikus szemlélet megjelenését feltételezi, illetve erősíti a fogalmazásokban. Bár az évszak ritmikai kategóriájának megjelenése viszonylag ritka, szignifikánsan gyakrabban jelenik meg a szubjektív élményvilág időbeli kereteként. A naptári év szintén valószínűbben jelenik meg az élményorientált fogalmazások típusában. Ugyanakkor az élményorientáció nem feltétlenül a szünidőhöz, az iskolai vakációhoz kapcsolható jellemző. A személyes élményvilág megjelenése nem független a szövegek terjedelmétől. Kitüntetett események kitüntetett ideje valószínűbben jelenik meg nem rövid szövegekben. Ezzel kapcsolatban azonban fontos azonban megjegyezni, hogy az "elegendő" terjedelem mindenféle tartalom megjelenésének valószínűségét növeli. A személyes élményvilág megjelenése eleve valamiféle időbeli távlatba ágyazott: a kitüntetett események és a

naptári napnál távlatosabb időbeli lépték kategóriáinak megjelenése között nem véletlenszerű a kapcsolat.

7.2.4.1 A differenciálatlan időkezelés jellemzői

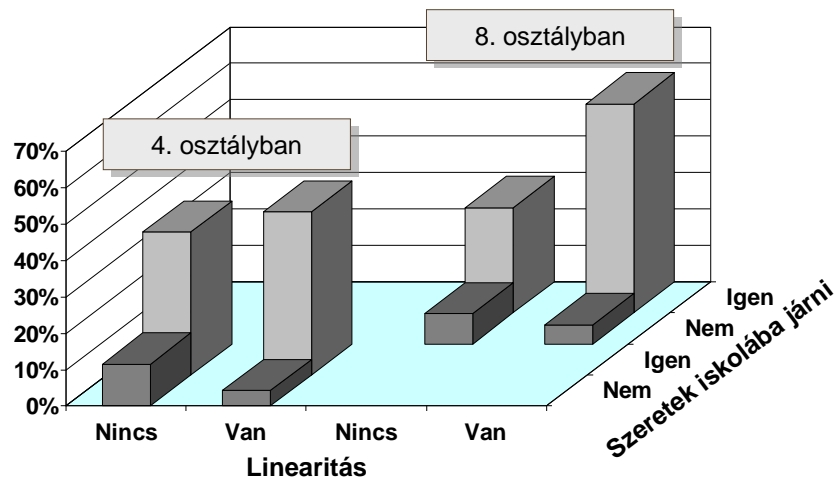
Az iskolai fogalmazások egyik jellemzőjeként a jelenhez tapadást mint a szövegben megjelenő időkezelés sajátos minőségét önálló kategóriaként is kódoltuk. A jelenhez tapadó szövegek csoportját a szignifikáns összefüggések alapján jellemezzük. Értelemszerűen a jelenhez tapadás egyfajta hiánylajstromként írható le, illetve az időkezelés differenciálatlan formájaként mutatható be. Eszerint a jelenhez tapadó szövegek értelemszerűen ritmikailag telítetlen szövegek, kódolásuk kritériuma, hogy nem utalnak még csak a naptári hét kategóriájára sem, kizárólag a napra. Ezekben a fogalmazásokban lineárisan szerveződő események sincsenek, a szövegek nem utalnak összefüggő időbeli folyamatokra. Pozitív érvelési pozíció választása ebben a szövegcsoporthoz szignifikánsan alacsonyabb arányú, mint a többiben. A fogalmazásoknak terjedelmi szempontból gyakrabban rövidek, valamint kevésbé várható az iskolai tanulással kapcsolatban bármilyen pozitív élmény vagy értékelés megjelenése bennük. Tartalmazhatják ugyan a szubjektív élményvilágra utaló kategóriaként események kitüntetett idejét, de ezt is szignifikánsan alacsonyabb arányban, mint más szövegek.

7.2.5 Linearitás és ciklikusság kapcsolata az iskola témájú fogalmazások tartalmában

A negyedik iskola témájú érvelő szövegek háromnegyede tartalmaz az időre mint ciklikus lefutásra utaló elemet, egynegyede nem. Az időre mint lineáris lefutásra utaló elemek nagyjából fele-fele arányban fordulnak elő, illetve hiányoznak a negyedik szövegekből. Az összképben sem együttes előfordulásuk, sem ellentétes tendenciájuk nem egyértelmű, azonban a nyolcadikos iskola témájú szövegek adataival összevetve úgy látjuk, hogy míg a ciklikus elemek jelenléte stabil arányokat mutat, a linearitás tendenciája nyolcadikra felerősödik. Ez a felfutás a távlat és a célra irányulás elemeinek megerősödését is magával hozza. Láttuk, hogy a konkrét célok megfogalmazásakor jellemzően az iskolaszervezeti utalások is megjelennek. Értelmezésünk szerint a lineáris szemlélet megerősödését az is támogatja, hogy a tanulmányi elgondolások életpálya-elképzelésekbe integrálásának igénye egyfajta szocializációs kényszerként hat.

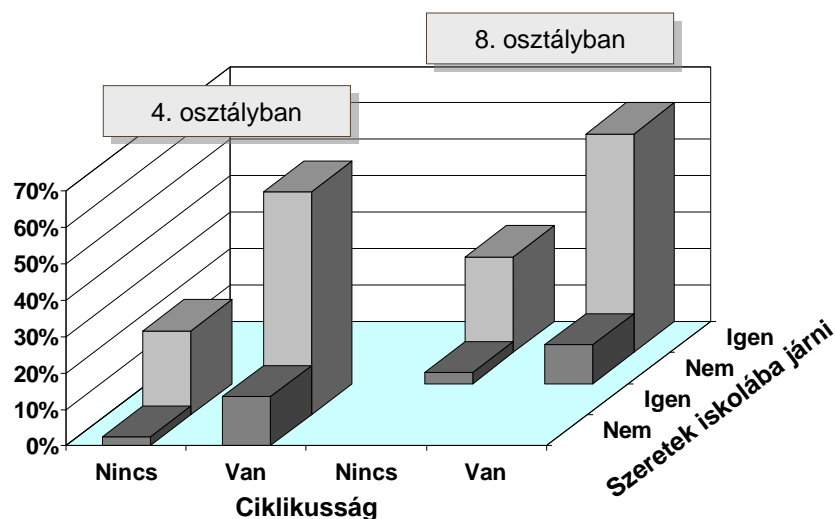
Feltételezve, hogy linearitás és ciklikusság két markánsan különböző időszemlélet kifejeződései, további kérdésünk, hogy vannak-e életkorfüggő elemei a szövegekben megmutatkozó időszemléletnek. Az alábbi ábra alapján úgy találjuk, hogy a linearitás tekintetében van különbség a két évfolyam között. Az idő lineáris szerveződésére utaló elemek megjelenése nyolcadikban gyakoribb, emellett az iskolai tanulás fontossága mellett érvelők körében valószínűbb.

7. 4. ábra: Linearitás és iskolai attitűd



A ciklikusság megjelenése azonban nem ilyen képet mutat (Q. ábra). A ciklikusság mintázata (a válaszok megoszlása) megdöbbentően azonos az évfolyamok és az érvelési pozíció mentén. Linearitás és ciklikusság kérdésében úgy találtuk, hogy azok körében, akik a fogalmazási helyzetben arról írtak inkább, hogy miért nem szeretnek iskolába járni, szignifikánsan alacsonyabb a linearitást beépítő megoldások aránya. Megjegyezzük, hogy míg a pozitív érvelésű fogalmazások 63 %-ában mutatkozik meg linearitás, a negatív érvelésű szövegek esetében ez az arány csak 27 %. Ennek a ténynek az ismeretében talán azt gondolhatjuk, hogy a „nem szeretek iskolába járni” típusú szövegek bizonyára hajlamosabbak ciklikus szemléleti elemeket tükrözni, azonban eredményeink szerint ez nem így van.

7. 5. ábra: Ciklikusság és iskolai attitűd



Az idő ciklikus természetével, jelenségek vagy események rendszeres ismétlődésével a negatív érvelésű szövegek 85 %-ában, a pozitív érvelésű szövegek 73 %-ában találkozunk. A különbség nem szignifikáns. Ha tehát azt firtatjuk, hogy van-e összefüggés a pozitív vagy negatív iskolai attitűd mint a fogalmazási helyzetben az érvelési pozíció elfoglalásában megmutatkozó viselkedéses válasz és a szövegekben megjelenő időszemlélet között, azt mondhatjuk, hogy igen, de a csak a linearitás megjelenésében. Másként ezt úgy is megfogalmazhatjuk, hogy univerzális szövegelemnek csak a ciklikusság tekinthető.

7.2.5.1 Ciklikus vagy lineáris kategória-e a generációs hivatkozás?

Az iskola témájú fogalmazásokban ritka a generációs utalás, amennyiben mégis előfordul, jellemző módon az idő lineáris lefutására utaló elemekkel párosul mindkét évfolyamon.

A negyedik évfolyam felnőttiség témájú fogalmazásaiban a generációs lépték említése, ha megjelenik, akkor jellemző módon nem ciklikus időbeli lefolyásként vagy amellet, hanem az időbeli ismétlődéstől függetlenül, illetve életkori határjelzésként.

Ez némiképp meglepőnek találjuk, hiszen éppen a generációváltás az egyik leggyakoribb példa a természetes ciklusokra. Itt azonban - értelmezésünk szerint - a generációk nem annyira örök emberi körforgásban jelennek meg, hanem inkább egy futószalagra kerülő, s arról egyszerűen eltűnő tárgyként, adott időbeli szakaszhoz kötöttségükben mutatkoznak meg. A generáció mint ciklust is kifejező jelentés az iskolai fogalmazásokban némiképp átértelmeződik, és határjelző kategóriaként funkcionál inkább.

Ezt a feltételezésünket erősíti meg, hogy a felnőttiség témájú fogalmazások nem elhanyagolható arányában jelen van a felnőttiségtől való félelem mint a felnőtté válástól való menekülési késztetés.

7.2.6 A jövő feltartóztatása – menekülés a felnőttiségtől

A jövőtől, a jövő bizonyos helyzetektől, állapotaitól való félelem szintén része a szövegeknek. A tartomelemezés eredményei szembesítenek bennünket azzal, hogy a diákok egy része nem akar felnőtté válni, illetve azt deklarálja, hogy a felnőttiség nem minden terhet kívánja a magára venni. A fenti értelemben vett eszközizmus a negyedik diákok 15% -ánál fordul elő. Nyolcadikra a menekülni vágyók aránya nem alacsonyabb, hanem magasabb lesz (23%). A felnőttiségtől a diákok még nagyobb arányban menekülnének, mint az iskolából! A negyedikeselek felnőttiségre vonatkozó elképzeléseiben az időhiány kategóriájával gyakorlatilag nem találkozunk a saját majdani felnőtt életükre vonatkoztatva, tehát a felnőtté válástól való félelem nem az időhiánnyal függhet össze. Ellenkezőleg, az iskola témájú fogalmazásokban nyolcadikra felerősödő időhiány jelzése a felnőtt élettervekből szinte kiiktatódik, korrigálódik.

7.2.7 A ritmikai kategóriák „társulásai” más szövegjellemzőkkel

A óra/tanóra és a naptári nap említése ciklusra utaló elemmel együtt vagy ciklust kifejező elemként valószínű. A naptári hét estében már nem mondhatjuk ezt, s hónap, sőt az évszak esetében sem. Ezek a kategóriák adataink szerint nem a ciklikus idő kifejezéséhez kapcsolódnak az iskola témájú fogalmazásokban, mint ahogyan az év sem. Az esztendő ritmikai kategóriája linearitás nélkül viszonylag ritkán fordul elő a szövegekben, legvalószínűbb linearitáshoz kapcsolt vagy azt kifejező megjelenése.

Felvethető, hogy események ciklikus időbeli lefolyására utaló elemek rövid időbeli ciklusokhoz kötött megjelenésének túlsúlya vajon a távlat időbeli perspektívájának kialakulatlanságaként esetleg az időbeli perspektívák lerövidüléseként értelmezhető-e.

Az iskolaszervezeti váltások tudatosítása szintén a linearitáshoz kötődik, illetve a linearitás megjelenése részben az iskolaszervezeti váltások tudatosításából adódik. Az iskolaszervezet tartalomelemzési kategóriája ebben az értelemben a távlat hordozója. Az iskolaszervezet távlatos kategóriája a konform, azaz iskolapárti megnyilvánulások elemeként valószínűbben jelenik meg az, mint azok csoportjában, akik deklarálják, hogy nem szeretnek iskolába járni. Az iskolaszervezet megjelenítése a konkrét személyes célok kifejezésének szolgálatába állítható a tanulói fogalmazások tartalomelemzési adatai szerint. Az iskolaszervezet említése nemcsak a konkrét célok, hanem a felnőtttség említését is valószínűen hozza magával, együttes előfordulásuk nem véletlenszerű. A ritmikai kategóriák közül együttes előfordulásukat tekintve a generációváltás és az esztendő említésével kapcsolódik össze szorosabban.

Az iskolai fogalmazásokban a konkrét célkitűzések megjelenése összefügg az iskolába járás mint esemény határpontjának jelzésével, mégpedig az iskolába járás végének jelzésével. mindkét évfolyamon.

Összegzés: Ebben a fejezetben tartalomelemzési kategóriáinkat, az egyes kategóriák előfordulási adatait, valamint a társadalmi időkezelés és időszemlélet vizsgálatára bevezetett kategóriáink együttes előfordulása alapján levonható legfontosabb következtetéseket ismertettük.

Kiemeltük az érvelési pozíció elfoglalásában megmutatkozó viselkedéses válasz jelentőségét a téma szempontjából., vizsgáltuk a különböző ritmikai kategóriák linearitáshoz illetve ciklushoz kötött jellegét és az időkezelés távlatos, illetve jelenhez tapadó módozatait, Megállapítottuk, hogy linearitás és ciklikusság nem egymást kizáró minőségek a szövegekben, és hogy a ciklikusság stabilitása a linearitás felfutásával párosul az iskola témájú fogalmazásokban. Feltételezhetjük tehát, hogy a linearitás tekintetében jelentős szemléleti változás történik az iskolai szocializáció folyamatában. az életkor előrehaladtával.

8. A KVALITATÍV TARTALOMELEMZÉS EREDMÉNYEI

Ebben a fejezetben azoknak a statisztikai vizsgálatoknak az eredményeit mutatjuk be, amelyek alkalmazásával a kiemelt ritmikai kategóriák kapcsolatai modellezhetők és elemezhetők. Amint azt a módszertani fejezetben korábban említettük, magyar nyelvterületen ezeket a vizsgálati eljárásokat a kvalitatív tartalomelemzés eljárásai közé sorolják, angol nyelvterületen a relációs tartalomelemzés elnevezés elfogadottabb.

A kvalitatív tartalomelemzés során szűkített tartalomelemzési kategóriákkal dolgoztunk, és arra voltunk kíváncsiak, hogy a szövegekben kódolt ritmikai kategóriák az időbeli léptékek milyen rendszerét teszik feltárhatóvá eljárásainkkal. A vizsgálatba az alábbi rövidítésekkel jelölt kategóriákat vontuk be:

- MIN – perc;
- ORA – óra;
- NAP – nap;
- HET – hét;
- HO – hónap;
- EVS – évszak;
- EV – év;
- ISZ – iskolaszervezeti váltás illetve iskolaszakasz;
- GEN – generációs lépték.

A vizsgálatok során az adott fogalmazáson belül megjelenő együttes előfordulásokat vettük alapul. A kvalitatív elemzés módszertani értelemben vett kontextusa a fogalmazás volt. A fenti kategóriák (kognitív) térképét az alábbi három módszerrel állítottuk elő a négy részmintára:

- Galois-gráf;
- klaszteranalízis;
- többdimenziós skálázás.

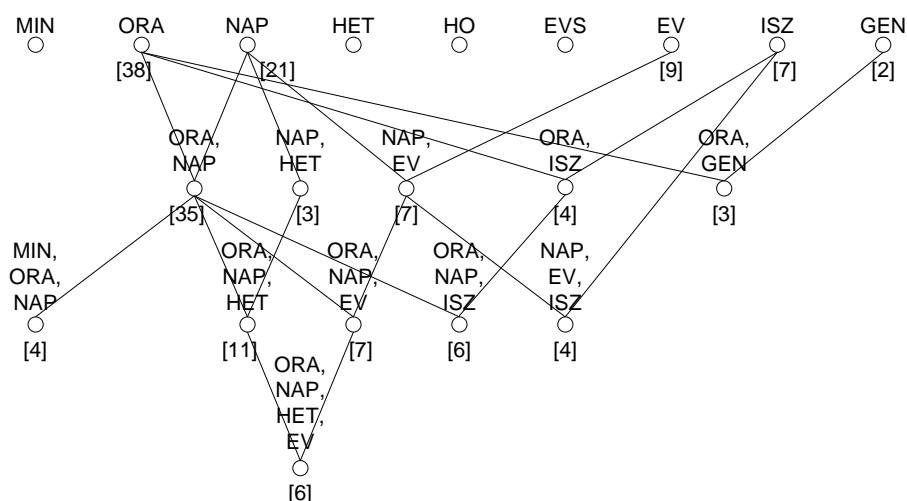
8.1 Tartalomelemzés Galois-gráffal

Galois-gráfokkal Takács Viola módszertani leírása alapján (Takács 2005) azt ábrázoljuk, hogy az érvelő fogalmazások teljes negyedikes és nyolcadikos mintáiban milyen időbeli lépték-jellegű kategóriák milyen kombinációkban, mekkora elemszámmal fordulnak elő. A gráfokon csak a többszöri előfordulásokat jelenítjük meg, a számos egyedi variációt az ábrázolhatóság és áttekinthetőség érdekében figyelmen kívül hagyjuk.

A gráfokat mint objektumok és tulajdonságok rendszerét tekintjük, ahol az objektumok az egyes fogalmazások, a tulajdonságok pedig az idő tartamjelző kategóriái a perctől a generációs léptékig. Az ábrázolás adott tulajdonságaiban megegyező objektumok legnagyobb közös halmazát jeleníti meg. Az egyetlen tulajdonságukban közös objektumok jelölését követi a két azonos tulajdonságban közös objektumok és jellemzőik azonosítása, és így tovább. Az ábrázolásban külön-külön szintre kerülnek az

egy, két, három stb. tulajdonságukban közös objektumok. Ezek a gráfok elvileg annyi szinten épül(het)nek fel, ahány tulajdonság-kategóriát vettük fel, tehát elvileg kilenc „emeletesek”. Ezúttal úgy választottuk meg az ábrázolási módot, hogy fentről lefelé haladva először az egyetlen ritmikai elemet tartalmazó fogalmazások halmazait jelenítettük meg, a legalsó szinten a tulajdonságok legnagyobb számában közös fogalmazások halmazainak jelölései jelennek meg. A tulajdonságokat a gráf csomópontjai fölött rövidítéseikkel, az adott halmazhoz tartozó fogalmazások számát a csomópontok alatt kapcsos zárójelben adtuk meg. A kategóriacsoportok közötti vonalak ott jelennek meg, ahol egy kategóriacsoport teljes egészében tartalmazza a másik kategóriacsoportot. (Az ábrákon ez azt jelenti, hogy egy kategóriacsoport a felette levő valamelyik szint kategóriacsoport elemeit tartalmazza.) Ennek az ábrázolásmódnak az előnye, hogy alkalmazásával figyelemmel követhető a kategóriacsoportok „fejlődése”, bővülése. Mivel a vizsgálatba kilenc kategóriát vontunk be, a lehetséges kombinációk száma 512. Nyilvánvaló, hogy ezek nem mindegyike jelenik meg a mintában.

8.1 ábra: Ritmikai kategóriák Galois-gráfja a negyedik évelő minta „iskola” témájú fogalmazásaiban



A 8.1 ábra az iskola témájú negyedik évelő fogalmazások részmintájáról készült. (Az ábrához felhasznált alapadatok a 3. melléklet 1. táblázatában találhatók.) Az ábráról leolvasható, hogy egyedi kategóriaként nagyobb számban csak az óra és a nap jelenik meg a részminta 252 fogalmazása közül: az óra 38, a nap 21 fogalmazásban. (Ez a részminta 15,08 és 8,33 százalékát jelenti. Lényegesen kisebb arányban fordulnak elő olyan fogalmazások, amelyek vagy csak az évet, vagy az iskolaszakaszt vagy a generációs léptéket említik a vizsgált kategóriák közül.)

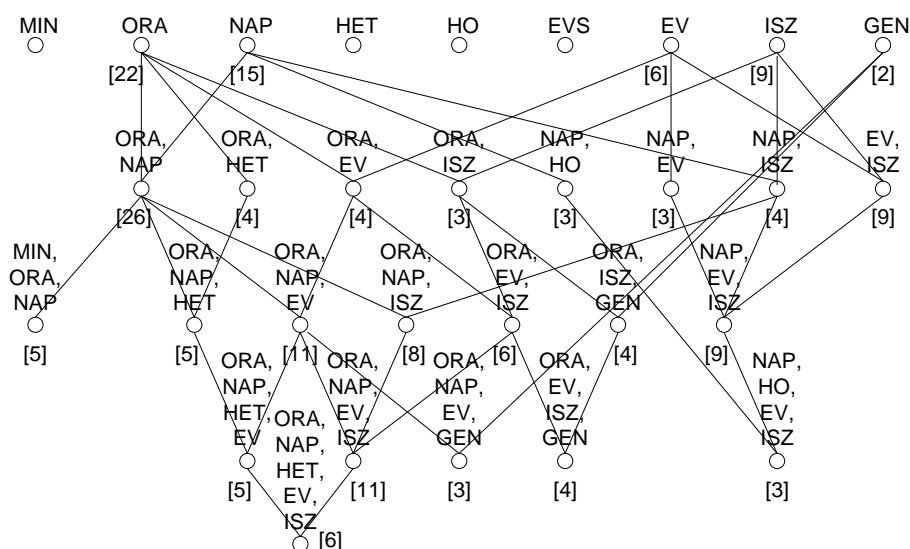
Ha a gráf következő szintjét nézzük, ahol a kételemű kategóriacsoportok találhatók – azaz azok a fogalmazások, amelyek két-két ritmikai elemükben megegyezők, kiemelkedő előfordulással csak az óra - nap párosítású kategóriacsoportot találjuk (35 fogalmazás; 13,89 %) néhány további, ritkábban előforduló kategóriapárosítás mellett. (Nap-hét: 3 fogalmazás; nap-év: 7; óra-iskolaszakasz: 4; óra-generációs lépték: 3.)

A gráf következő szintjét megvizsgálva észrevehetjük, hogy lényegében a nap-az óra – nap kategória-páros fejlődik tovább úgy, hogy melléje a perc, a hét, az év és az iskolaszakasz kategóriája csatlakozik. Ehhez a szinthez kapcsolódóan két megállapítást fogalmazhatunk meg:

- legnagyobb elemszámú (11 fogalmazás; a rész minta 4,37 %-a) az a kategóriacsoport, amely az egymásba ágyazódó időkategóriák következő elemét tartalmazza: óra→nap→hét;
- A 8.1 ábra Galois-gráfjának utolsó szintjén már csak egyetlen említésre méltó kategóriacsoport jelenik meg, és az előző szint legnagyobb elemszámú kategóriacsoportja, óra-nap-hét együttese az évvel egészül ki.

A háromelemű kategóriacsoportoknál alkalmazott módszert követve érdemes összesíteni azon kategóriacsoportok elemszámait, amelyek az órát és a napot tartalmazzák: ez 69 fogalmazást jelent (27,38 %). Figyelembe véve a vagy csak az órát, vagy csak a napot felidéző fogalmazások együttes 59-es darabszámát, megállapíthatjuk, hogy 128 fogalmazás az óra és a nap időkategóriájához kötődik, azaz a negyedik tanuló az iskolához alapvetően a napi életritmust kapcsolják. Kiemelendő még, hogy ez a kategóriapáros óra→nap→hét→év irányban fejlődik tovább, kihagyva a hónapot, azaz a hónap időkategóriája nem kötődik az iskolához. (Az ábrán egyetlen kategóriacsoport szerepel, amely a hónapot tartalmazza.)

8.2 ábra: Ritmikai kategóriák Galois-gráfja a nyolcadikos érvelő minta „iskola” témájú fogalmazásaiban



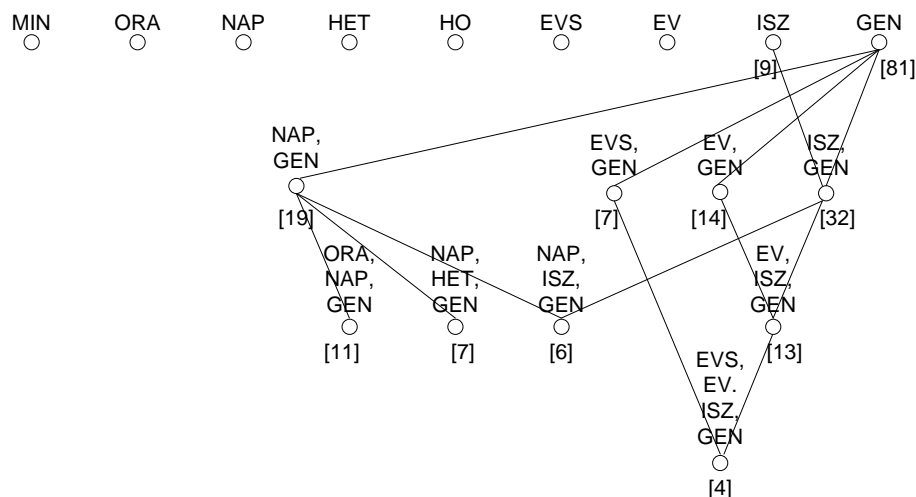
A 8.2 ábra a „Miért (nem) szeretek iskolába járni?” című, nyolcadikosok által írt fogalmazások Galois-gráfját mutatja be, a már említett szempontok szerint. (Az ábrához felhasznált alapadatok a 3. melléklet 2. táblázatában találhatók.) Az már első rátekintésre kiderül, hogy a nyolcadikosok 263 fogalmazást tartalmazó részmintáján készült gráf lényegesen bonyolultabb, összetettebb, mint a negyedik rész minta gráfja.

A gráf felépülésének részletes leírását, és önálló elemzését mellőzve itt csak azokat a megállapításokat fogalmazzuk meg, amelyek a két ábra összehasonlításából adódnak:

- mindkét gráf ugyanazokat az egyelemű kategóriacsoportokból indul ki: az óra és a nap mellett az év, az iskolaszakasz és a generációs lépték jelenik meg, nagyjából ugyanolyan arányban – minimális különbség az év és az iskolaszakasz arányának megfordulásában látszik, de ez az eltérés nem szignifikáns;
- a több kategóriát tartalmazó, említésre méltó kategóriacsoportok száma a gráf minden szintjén növekszik, ami azt jelenti, hogy a vizsgált időkategóriák nagyobb változatosságban fordulnak elő egymás mellett a nyolcadikos, iskolai témájú fogalmazásokban;
- megjelenik egy hatelemű kategóriacsoport, amelyik egyszerre öt ritmikai kategóriát is tartalmaz;
- bár létezik a negyedik részmintában már megfigyelt óra→nap→hét→év „fejlődési vonal” a kategóriacsoportok között, emellett markánsabban – nagyobb elemszámokkal – jelenik meg az óra→nap→év→iskolaszakasz láncolat; (A negyedik rész minta grájában az iskolaszakaszt tartalmazó kategóriacsoportok együttes elemszáma 21, ami a rész minta 8,33 %-át jelenti, szemben a nyolcadikos rész minta 76-os elemszámával (28,90%). jellemzően a közelgő iskolaváltáshoz kötődve.)

A vizsgált két évfolyam grájainak összevetése (ld. 8.1 és 8.2 ábra) első ránézésre is azt mutatja, hogy a nyolcadik évfolyam szövegeinek ritmikai elmei nagyobb komplexitású struktúrába rendeződnek. A 14 évesek fogalmazásai a 10 évesekéhez képest ritmikailag telítettebbek, és a társítási és kombinációs lehetőségeket is jobban kihasználják. Azonban az elvileg lehetséges összes szint egyik évfolyamon sem jeleníthető meg, mivel nincs a fogalmazásoknak olyan halmaza, amely az összes előforduló időbeli léptéket, illetve ritmikai elemet a perctől a generációváltásokig magában foglalná. (A negyedik évfolyamon létezik a négy tulajdonságukban azonos fogalmazásoknak egy hatelemű halmaza, a nyolcadik évfolyamon pedig a közös tulajdonságok legnagyobb realizálódott száma öt.) A gráfok útvonalait követő ábraelemzés az eltérő idői léptékek egymásra épülésére, struktúrába ágyazódására is utal. Az óra és a nap mindkét évfolyamon domináns struktúraképző elem, mind önálló, mind pedig együttes előfordulásuk meghatározó. Negyedikben az óra és a nap együttes előfordulásából „származik” a harmadik és negyedik szintű kombinációk többsége, vagyis az évfolyam szövegeiben az időbeli lépték tartalomfüggő differenciálódása az órához és a naphoz társított újabb ritmikai elemek bevonásával történik. A struktúra legkevésbé integrált eleme a negyedik évfolyamon a generációs lépték. Az ábra mutatja, hogy legfeljebb egyetlen másik ritmikai elemmel társítva fordul elő, ott is alacsony elemszámmal. Amint a táblázatok elemzésekor korábban láttuk, a generációs léptéknek felnőtt témájú fogalmazásokban lesz kitüntetett jelentősége.

8.3 ábra: Ritmikai kategóriák Galois-gráfja a negyedik érvelő minta „felnőtt” témájú fogalmazásaiban



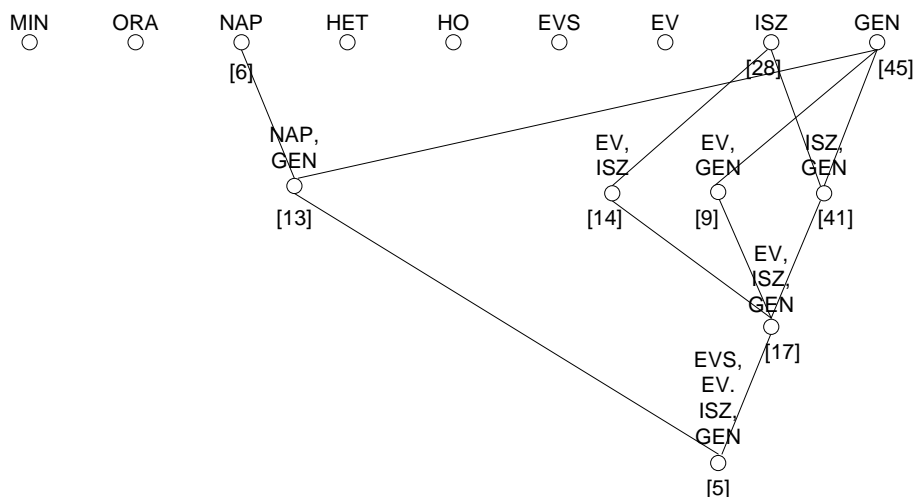
A 8.3 ábra azoknak a negyedik fogalmazásoknak az alapján készült, ahol a tanulók a „*Milyen felnőtt szeretnék lenni?*” fogalmazáscímet választották. (Az ábrához felhasznált alapadatok a 3. melléklet 3. táblázatában találhatók.) Bár ez a részminta 274 fogalmazásból áll, a fenti Galois-gráf az egyedi előfordulású kombinációk kihagyásával 203 fogalmazást, azaz a részminta 74,09 százalékát ábrázolja. A fogalmazás címéből adódóan a gráf felépítését itt a generációs lépték időkategóriája határozza meg, ebből indul ki, lényegében erre épül az egész gráf, így elemzésünknek egyetlen szempontja lehet, hogy a generációs léptékhez mint időkategóriához milyen más időkategóriák, milyen csoportosításban kerülnek.

A kialakuló kép nem túl változatos, hiszen 81 fogalmazás (a részminta 29,56 %-a) kizárólag a generációs léptékre utal. A következő nagyobb elemszámú kategóriacsoport a 32 elemű, ahol a generációs lépték mellé az iskolaszakasz kerül. Érdekes megfigyelni, ahogy ez a kategóriacsoport továbbfejlődik, először kiegészülve az évvel (13 fogalmazás), majd az évszakkal (4 fogalmazás).

A 8.3 ábra gráfján más fejlődési utak is megfigyelhetők, ahogy a generációs lépték egyéb ritmikai időkategóriákkal egészül ki. Az egyik ilyen útvonalra a generációs léptéket a nap majd az óra kerül, a másik két útvonal egyikén először az évszak, illetve az év jelenik meg társ kategóriaként a generációs lépték mellett, hogy később ezek a vonalak a gráf különböző szintjein találkozzanak.

Megfigyeléseinket összefoglalva elmondhatjuk, hogy a negyedikesek számára a felnőttesség, a generációs lépték a napi életritmustól „messze van”, leginkább egyedülálló kategóriaként kezelik, illetve az iskolaszakasz-váltást kapcsolják hozzá.

8.4 ábra: Ritmikai kategóriák Galois-gráfja a nyolcadikos érvelő minta „felnőtt” témájú fogalmazásaiban



A 8.4 ábra a „*Milyen felnőtt szeretnék lenni?*” című, nyolcadikos fogalmazások alapján készült. (Az ábrához felhasznált alapadatok a 3. melléklet 4. táblázatában találhatók.) Látható, hogy az ábrán bemutatott gráf kiindulópontjait tekintve hasonló a 8.3 ábra grájához, azonban egyszerűbb, és jelentős arány-eltolódásokat mutat. Az említett arány-eltolódás az iskolaszakasz és a generációs lépték kategóriája között mutatkozik, mégpedig úgy, hogy a csak a generációs léptékre hivatkozó fogalmazások száma (és aránya) csökken, miközben a csak az iskolaszakaszra utalóké növekszik a negyedik részmintához képest, ugyanakkor a két említett időkategóriát tartalmazó kategóriacsoportok összesített elemszáma 63 (22,91 %) kismértékű bővülést mutat. Ez azt jelenti, hogy az iskolaszakasz-váltáshoz közelebb lévő nyolcadikos tanulók kissé erősebben kapcsolják ezt az időkategóriát a generációs léptékhez, mint a negyedikeselek.

Összefoglalva azt mondhatjuk el, hogy a felnőttesség téma kifejtésének ritmikai alapja a generációs lépték, a ritmikai struktúra jellemzően távlatos elemekkel bővül, de a felsőbb évfolyamon a struktúra komplexitása csökken. Ez az eredmény meglepő lehet, amennyiben az életkor növekedésével itt is differenciálódást várnánk. A struktúra komplexitásának csökkenése a témakezelés egységesülésére utal. A jelenről szóló szövegek differenciáltabbak, mint a jövőről szólóak, a jelenképek strukturáltabbak, mint a jövőképek. Ebből akár ellentétes pedagógiai konzekvenciák is levonhatóak, amennyiben az egységesülő jövőképek eredményes szocializációról tanúskodhatnak. Más szempontból deficitként, a jövővel kapcsolatos gondolkodás beszűküléseként is értelmezhető a komplexitás hiánya, s a magunk részéről ez utóbbi értelmezést véljük pedagógia szempontból termékenyebbnek.

8.2 Klaszteranalízis

A klaszteranalízis során nem a fogalmazásokat, hanem a alábbi rövidítésekkel jelölt kategóriákat mint bináris változókat vontuk be:

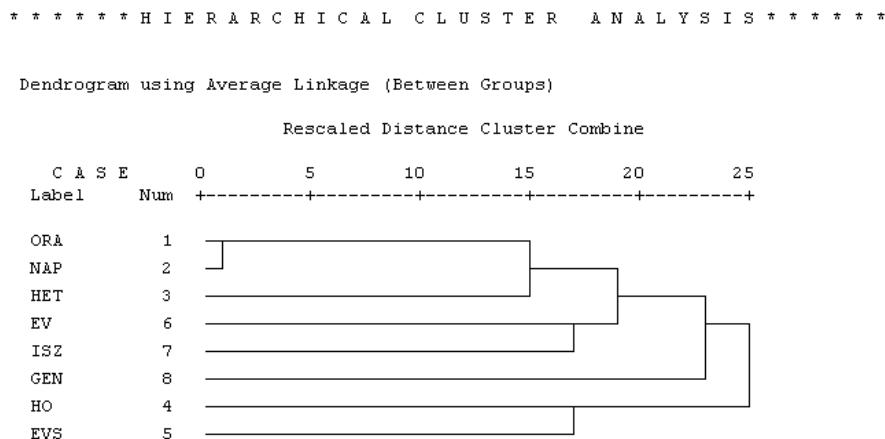
- ORA – óra;
- NAP – nap;
- HET – hét;
- HO – hónap;
- EVS – évszak;
- EV – év;
- ISZ – iskolaszervezeti váltás illetve iskolaszakasz;
- GEN – generációs lépték.

Az előző, 8.1 részhez képest kihagytuk a percet, mert mindegyik részmintában csak kevés fogalmazásban fordult elő, és a Galois-gráfokkal végzett elemzések során nem játszottak jelentős szerepet.

A klaszteranalízis általános ismertetésekor, a 5.2.3 részben leírtak alapján távolságfüggvényként a Jaccard-féle asszociációs indexet (lásd 5.1.3 rész) alkalmaztuk mindegyik részmintára egy-egy hierarchikus klaszterező eljárás során. Kísérletképpen próbálkoztunk más eljárásokkal, illetve más távolságfüggvényekkel is, például olyanokkal, amely a kvantitatív vizsgálatok során módszeresen alkalmazott χ^2 eloszláson alapulnak. Az 5. fejezetben említettük, hogy nincs optimális kiválasztási elv a távolságfüggvényekre, az elfogadott gyakorlat az, hogy azt a távolságfüggvényt fogadjuk el, amellyel végzett klaszteranalízis visszaigazol nyilvánvaló, vagy más eljárásokkal igazolt összefüggéseket, és további elemzéseket tesz lehetővé. Esetünkben az idézett ajánlás – a Jaccard-féle asszociációs index – elfogadását az erősítette meg, hogy a kapott dendrogramokban megjelentek azok a kapcsolatok, amelyeket az előző részben a Galois-gráfokon alapuló tartalomelemzés során már kimutattunk.

Az ezután ismertetésre kerülő dendrogramokról látható, hogy nemcsak a hierarchikus eljárások lépéseit szemléltetik, hanem a változók és csoportjaik közötti távolságokat arányosan jelenítik meg.

8.5 ábra: Időkategóriák dendogramja a negyedikes érvelő minta „iskola” témájú fogalmazásai alapján



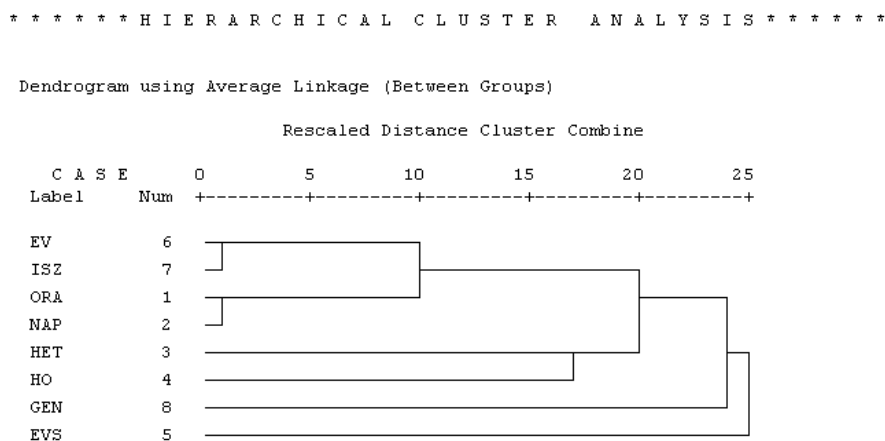
A 8.5 ábra dendogramja azoknak a negyedikes fogalmazásoknak az alapján készült, ahol a tanulók a „*Miért (nem) szeretek iskolába járni?*” fogalmazáscímet választották. A dendogramról leolvasható, hogy a legszorosabb kapcsolat az óra és a nap időkategóriák között van, mivel a hierarchikus eljárás ezeket kapcsolta össze elsőként, és az így kialakult kategóriacsoporthoz (a klaszteranalízisben használt megfogalmazás szerint: centroidhoz) csak „sokkal később” kapcsol hozzá újabb kategóriát, a hetet. Ez az a megállapítás, amit az előző részben már megfogalmaztunk részmintánkra: a negyedikes tanulók alapvetően az iskola napi ritmusának meghatározottságában élnek. Ezt jól kiegészíti a később hozzákapcsolódó hét is.

A dendogramról látható hogy ezután a hierarchikus eljárás egyszerre két különböző összekapcsolást hajt végre: az évet az iskolaszakasszal, a hónapot az évszakkal köti össze. (Ez azt jelenti, hogy az alkalmazott metrika szerint ez a két-két kategória „egyforma messze” van egymástól, de esetünkben a távolság közvetlenül nem értelmezhető.)

Mindkét összekapcsolás figyelemre méltó, és a klaszteranalízis többlete. Az iskolaszakasz időkategóriáját akkor tekintettük jelenlévőnek a fogalmazásokban, amikor a fogalmazásban egy iskolaszakaszra, iskolaváltásra hivatkozott. Ehhez jól illeszkedik az év (iskolaév?) kategória, amely az iskolában szintén egy természetes mértékegysége az időnek. Ellentétben a hónappal és az évszakkal, amelyek inkább az iskolán kívüli, „természetes”(?) időkategóriák.

Gondolatmenetünket visszaigazolván, az eljárás ezután az óra-nap-hét centroidhoz hozzá is kapcsolja az év-iskolaszakasz kettőst, majd kissé később a generációs léptéket, és csak legutoljára a hónap-évszak kettőst.

8.6 ábra: Időkategóriák dendogramja a nyolcadikos érvelő minta „iskola” témájú fogalmazásai alapján

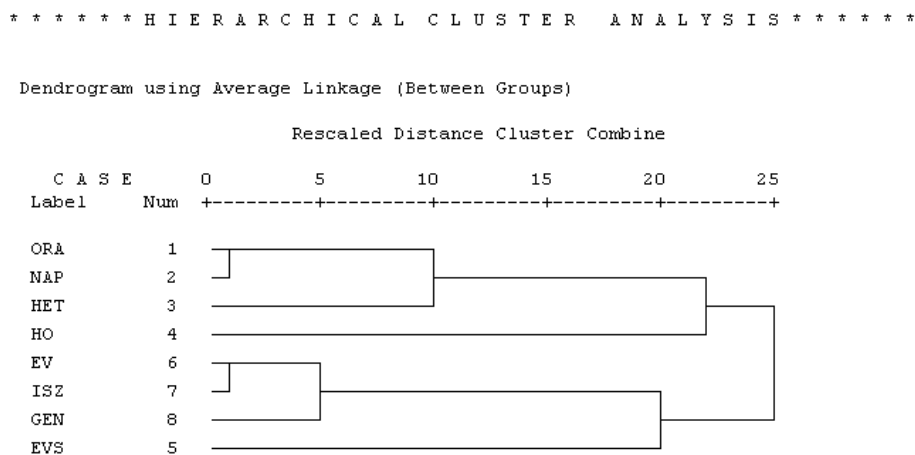


A 8.6 ábra a „*Miért (nem) szeretek iskolába járni?*” című, nyolcadikosok által írt fogalmazásokra végrehajtott klaszteranalízis végeredményét mutatja be. A dendrogramot önmagában elemezve elmondhatjuk, hogy a hierarchikus eljárás rögtön két-két időkategóriát tart összevonásra érdemesnek: az órát a nappal, az évet az iskolaszakasszal, majd nem sokkal később ezeket a kettősöket is összekapcsolja. Ezután egy önálló párosítás következik be: a hónap a héttel kerül egy centroidba. Az eljárás befejező szakaszában először ez a páros lesz hozzákötvé a korábban kialakult centroidhoz, majd egyenként a generációs lépték és az évszak.

Az eredmény értelmezésekor már figyelembe kell vennünk a negyedik rész minta elemzésekor tett megfigyeléseinket. Jelentős egyezés a negyedik és nyolcadikos tanulók között, hogy az óra és a nap a legszorosabb kapcsolatban lévő időkategóriák. Az év és az iskolaszakasz ugyanúgy került egy centroidba mindkét dendrogramban, csak a nyolcadikosok esetében ez a kapcsolat még szorosabb, eléri a napi életritmusban használt kategóriák kapcsolatának erősségét.

Különbség viszont a „maradék” kategóriák viselkedése. Esetünkben a hónap és a hét kapcsolata értelmezhető valamelyest: ezek naptár-kategóriák. A generációs lépték és az évszak kategóriákról részmintabeli viselkedésükről csak annyit mondhatunk, hogy „messze vannak” a többi időkategóriától. (Ezeknek az összekapcsolásoknak az értelmezését azért sem szabad erőltetni, mert a hierarchikus eljárás minden változót összeköt az eljárás végére.)

8.7 ábra: Időkategóriák dendogramja a negyedik érvelő minta „felnőtt” témájú fogalmazásai alapján



A 8.7 ábra dendogramja azoknak a negyedik fogalmazásoknak az alapján készült, ahol a tanulók a „*Milyen felnőtt szeretnék lenni?*” fogalmazáscímet választották.

Az eddigiektől eltérően, a dendogram elemzését néhány általános megállapítással kell kezdenünk:

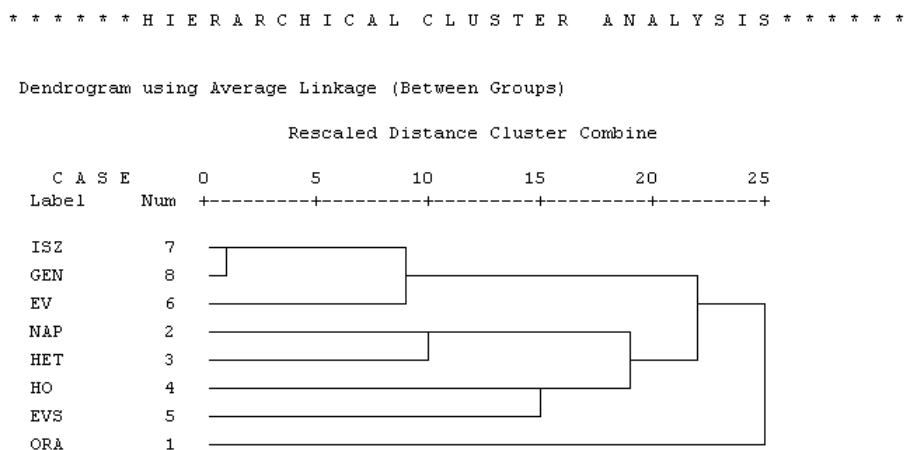
- ez egy „szimmetrikus” dendogram, mivel egymástól függetlenül két centroidot hoz létre a hierarchikus eljárás, és ezt a két centroidot az utolsó lépésben kapcsolja össze;
- a két centroid hasonló szerkezetű: van egy szorosabb belső mag, amelyhez később kapcsolódnak, nagyjából azonos ütemben újabb kategóriák;
- az eljárás egyetlen kategória kivételével nem változtatott a kategóriák „természetes” sorrendjén.

Részletesebben leírva, láthatjuk, hogy az első centroid legbelső magja a már többször megfigyelt óra-nap páros, amelyhez később kapcsolódik – nagyjából azonos ütemben – a hét és a hónap. A másik centroid magja szintén már előfordult a korábban elemzett dendogramokban: ez az év-iskolaszakasz páros, amelyhez az első centroidhoz hasonlóan először a generációs lépték majd később az évszak társul.

A kategóriák jelentése alapján úgy fogalmazhatjuk meg az erre a részmintára végrehajtott klaszteranalízis eredményeit, hogy a „felnőtt” témájú fogalmazásokban a negyedik tanulóknál élesen elkülönül egy rövid és egy hosszabb távú időhorizont. A rövid távú időhorizont nem terjed túl a hónapon, ami ritkábban használt fogalom. A hosszabb távú időhorizont nemcsak hogy hosszabb időtartamú kategóriákat tartalmaz, hanem megfigyelhető, hogy az év ismét a szakaszhatárt, a váltást jelentő kategóriához kapcsolódik, mintha az évnek nem csak időtartam jelentése lenne. Az ide kapcsolt generációs lépték ezt a hosszabb időhorizontot távlatossá teszi. Ez a dendogram

lefordítható úgy is, hogy „éljük a mindennapi életünket, aztán majd egyszer felnőttek leszünk”.

8.8 ábra: Időkategóriák dendogramja a nyolcadikos érvelő minta „felnőtt” témájú fogalmazásai alapján



A 8.8 ábra a „*Milyen felnőtt szeretnék lenni?*” című, nyolcadikos fogalmazások alapján készült. Azonnal látható, hogy ez a dendrogram felépítésében jelentősen eltér a negyedikes tanulók részmintáján előállt dendogramtól, tehát már az elemzésünk elején elmondhatjuk, hogy a nyolcadikosok fogalmazásai egy teljesen más időszemléletet sejtetnek.

A dendrogram alapján megállapítható, hogy a legszorosabb kapcsolat az iskolaszakasz és a generációs lépték időkategóriák között van, ehhez kapcsolódik később az év. Azaz, megjelenik a negyedikes részmintán megfigyelt hármas, csak más sorrendben. Ezután az eljárás párosokat hoz létre (nap-hét, hó-évszak), amelyeket később összeköt. Figyelemre méltó, hogy az óra kategória az eddig megfigyelttekhez képest minden más kategóriától messzebbre került, az eljárás csak az utolsó lépésben kapcsolja az addig kialakított centroidhoz.

Megfigyeléseinket úgy értelmezhetjük, hogy a nyolcadikosok – kiszakadva a mindennapok ritmusából – a hozzájuk értelemszerűen közelebb lévő iskolaszervezet váltást a generációs léptékkal kötik össze. („Kilépünk az életbe.”)

8.3 Többdimenziós skálázás

Az előzőekben a fogalmazások ritmikai struktúráját először Galois-gráfok alkalmazásával tártuk fel évfolyamok és témák szerint. Megállapítottuk, hogy az iskolába járás témája a szövegekben az időnek mint szervezeti időnek a visszatükrözését hozza magával. Kimutattuk azt is, hogy negyedikről nyolcadikra ezek a szövegek ritmikai szempontból differenciáltabbak lesznek; a fogalmazásokban megjelenített idő komplexitása nő. A felnőttesség témájáról szóló szövegek ritmikai komplexitása ezzel szemben negyedikről nyolcadikra csökken; a felnőttesség témájáról való gondolkodás a ritmikai elemek fogyatkozását tekintve az egységesülés irányába mutat.

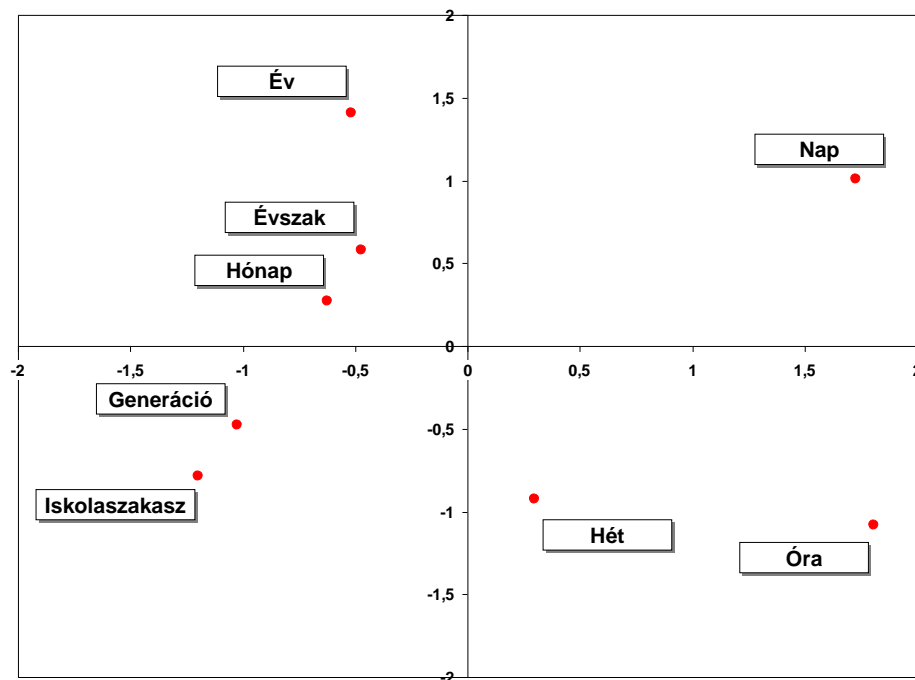
Bár a kategóriák együttes előfordulásán alapuló Galois-gráfok tartalmazzák a kategóriacsoporthoz elemszámát, mennyiségi elemzésre kevésbé alkalmasak. Ezért került sor a klaszteranalízisre, amely az asszociációs indexet mint távolságfüggvényt alkalmazva a kategóriák elméletileg $n-1$ dimenziós térben – ahol n a kategóriák száma – képes meghatározni az egymáshoz közeli, illetve egymástól elkülönülő kategóriacsoporthoz. Ezeknél a vizsgálatoknál is kimutattuk a szervezeti idő jelenlétét.

A következőkben a többdimenziós skálázás módszerével (lásd 5.2.5 rész) ugyanezeknek a ritmikai elemeknek a belső kapcsolatrendszerét egy kétdimenziós térben vizsgáljuk, és azt keressük, hogy mutatkozik-e évfolyamszintű vagy tartalomfüggő eltérés egyes ritmikai kategóriák egymáshoz viszonyított pozíciójában. Sajnálatos módon az SPSS programcsomag nem tette lehetővé, hogy ugyanazt a metrikát – a Jaccard-féle asszociációs indexet – használjuk, mint a klaszteranalízisnél, ezért a távolságokat torzítatlanul hagyó euklideszi távolságfüggvényt alkalmaztuk. (A távolságfüggvény választás helyességét más metrikákkal végzett próbálkozásaink is igazolták.)

Röviden felidézve a többdimenziós skálázás lényegét, az eljárás egy olyan kétdimenziós térben mutatja meg a kategóriákat, ahol azok a lehető legtávolabb vannak egymástól, ellentétben a klaszteranalízissel, amely a kategóriák közelségét veszi figyelembe. Ennek köszönhetően a többdimenziós skálázás némiképp eltérő eredményt hozhat, mint a klaszteranalízis.

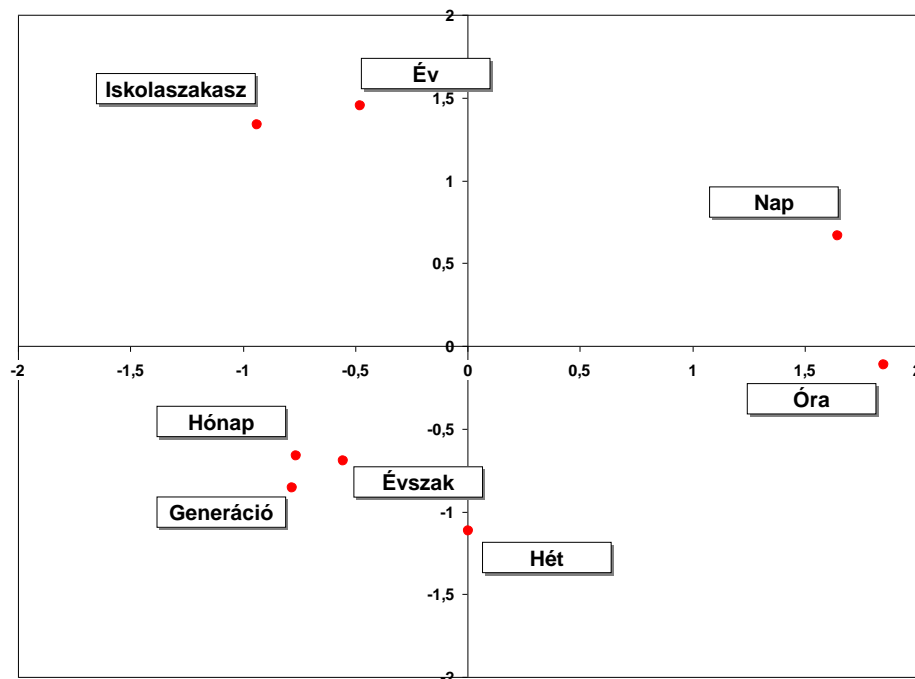
A többdimenziós skálázással ugyanazon kategóriákat vizsgáltuk, mint a klaszteranalízis esetén.

8.9 ábra: Ritmikai kategóriák belső kapcsolata a negyedik érvélő minta „iskola” témájú fogalmazásaiban



A negyedik „iskola” témájú fogalmazásokra végrehajtott eljárás eredményeit grafikus formában mutatja be a 8.9 ábra. Az ábrán felfedezhetjük a klaszteranalízissel is kimutatott hónap-évszak és generáció-iskolaszakasz párosokat (lásd 8.5 ábra), meglepő módon viszont a klaszteranalízis óra-nap párosa nem jelenik meg. Az nyilvánvaló, hogy a többdimenziós skálázás a vizsgált kategóriákat a diagram vízszintes tengelye mentén két részre osztotta, megkülönböztetve a rövid távú és a hosszú távú kategóriákat.

8.10 ábra: Ritmikai kategóriák belső kapcsolata a nyolcadikos érvélő minta „iskola” témájú fogalmazásaiban

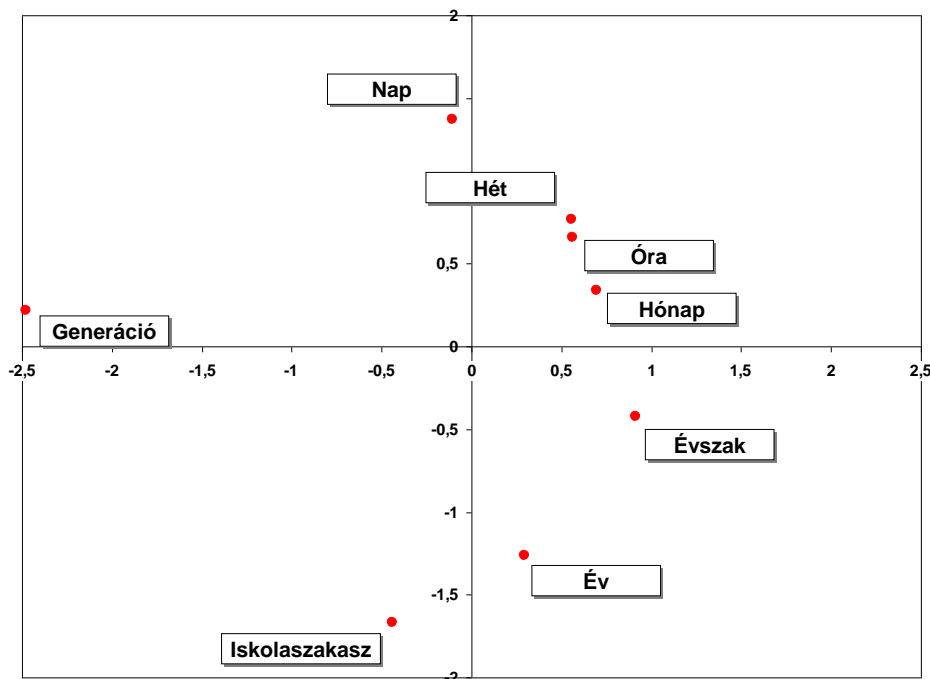


Az ugyanezen témájú nyolcadikos részmintára végrehajtott eljárás hasonló eredményeket hozott, amint ez a 8.10 ábrán is látható. Itt is megjelennek a klaszteranalízis során kimutatott kategóriacsoportok, és ugyanúgy értelmezhető a vízszintes tengely.

Az iskola témájú szövegek két ábráját együttesen tekintve a legelső szembeötlő jelenség, hogy elválnak egymástól a rövid, illetve hosszú távú időbeli kategóriák. Az együttes előfordulások relatív gyakorisága alapján a többdimenziós skálázás a kategóriák elrendezésének egyik tengelyként a távlati különbségeket „találta meg” mindkét vizsgált évfolyamon. és ez a vízszintes tengelyen jelenik meg. (Az, hogy ezen a tengelyen pozitív – növekvő – irányban van, megállapításunk szempontjából érdektelen, ugyanis a többdimenziós skálázás irányérzéken, a kapott diagramot szabadon tükrözhetjük a koordináta-rendszer tengelyei mentén.)

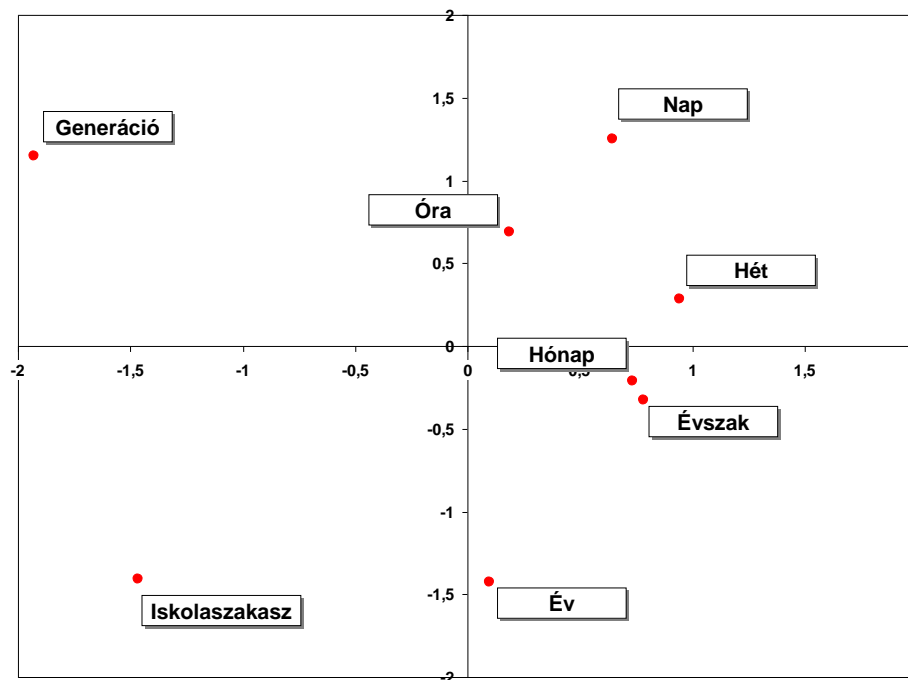
Ugyanakkor egy negatívnak tűnő megállapítást is meg kell fogalmaznunk: a két diagramban nehezen (nem?) értelmezhető a függőleges tengely. Ez azt a feltételezést valószínűsíti, hogy az iskolai témájú fogalmazásokban az időkategóriák kapcsolatai csak kettőnél magasabb dimenziójú térben ábrázolhatók. Mivel a vízszintes tengelyen egyértelmű a távlatosság megjelenése, ezért azt mondhatjuk, hogy a függőleges tengelyen a „maradék” dimenziók együttes hatása figyelhető meg.

8.11 ábra: Ritmikai kategóriák belső kapcsolata a negyedik érvélő minta „felnőtt” témájú fogalmazásaiban



A negyedik tanulók „felnőtt” témájú fogalmazásai alapján készült, a 8.11 ábrán megjelenő diagramban már nemcsak a függőleges tengely, hanem a vízszintes tengely értelmezésével is gond van. Azt viszont megfigyelhetjük, hogy a diagram közepe üres, és az időkategóriák – az órát leszámítva – egy spirál mentén helyezkednek el.

8.12 ábra: Ritmikai kategóriák belső kapcsolata a nyolcadikos érvelő minta „felnőtt” témájú fogalmazásaiban



A nyolcadikos fogalmazások részmintájára kapott diagramon (8.12 ábra) azonban az óra is a „helyére” kerül, és a spirál is kiteljesedik. Matematikailag ez azt jelenti, hogy az időkategóriák kapcsolata a „felnőtt” témájú fogalmazásokban nem értelmezhető egyes dimenzióként, hanem egyszerre és egyenrangúan két dimenzióra van szükség.

Ezen általános megállapítás mellett nem szabad figyelmen kívül hagyni az egyes kategóriák kapcsolatát (közelségét), illetve elkülönülését. A felnőttesség témájú szövegekben mindkét évfolyamon két ritmikai elem, – a tanulmányi szakasz és a generációs lépték – válik határozottan el a többitől. A felnőttesség témájának kifejtésekor is működik egy távlatossági dimenzió, de a kategóriahatár máshol húzódik meg.

Úgy tűnik a felnőttesség témájában a legtávlatosabb kategóriák funkcionálisak abból a szempontból is, ahogy a kevésbé távlatos kategóriák helyzetét is mintegy kijelölik. Ennek alátámasztására mutatjuk meg, hogy ha a generáció és a tanulmányi szakasz két elkülönülő kategóriáját figyelmen kívül hagyjuk, s a maradék kategóriák belső elrendeződését vizsgáljuk, felborul az a spirálszerű elrendezettség (V.ö. a 4. évfolyam és 8. évfolyam felnőtt témájú fogalmazásaira vonatkozó ábrákkal), amely a kategóriák együttesének belső viszonyait mutatja meg.

Az ábrákat együttesen tekintve (egymásra rakni, és behúzni a spirált!) a legfontosabb mondanivalónk éppen az, hogy a ritmikai elemek gyakorisági adatai alapján a többdimenziós skálázás az idő spirális szerkezetét hozta felszínre. A módszerrel kapott eredmény túl azon, hogy visszaigazolja a távlatok megkülönböztetésének fontosságát, mint hétköznapi tapasztalatot, rámutat arra is, hogy az időnek mint ritmikai szerveződésnek nem centruma van a gondolkodásunkban, hanem felülete, felszíne. Az idő önmagában „üres” kategória, megkonstruálása pusztán ritmikai szempontból is olyasmi, mint egy sokdimenziós tér betöltése. A fogalmazásokban megjelenő ritmikai kategóriák, s a mögöttük lévő konkrét cselekvések nem az időre mint „valamire” nézve rendeződnek el, s nem is egy központivá váló lépték körül, hanem a mikrotörténekektől a makrotörténekekig mintegy felfűződnek az idő spiráljára.

9. ÖSSZEFOGLALÁS

Kutatásunk tárgya, centrális kérdése és kulcsfogalma az idő. Az idő középpontba helyezése sajátos szemléletmódként is érvényesül; komplex, problémaközpontú megközelítésünkben különböző diszciplínák idővel kapcsolatos mondanivalóját igyekszünk a korpusz vizsgálati szempontjainak kijelöléséhez és értelmezéséhez felhasználni. Az idő nem a fizika kategóriájaként érdekel bennünket, hanem társadalmi tényezőként. Az idő jelölésének nyelvi jelenségeit és a szöveg időszerkezetének vizsgálatát társadalmi, történeti bevezetéssel, pedagógiai kontextusba ágyazva tárgyaljuk.

9.1 A témaválasztás indokai és a disszertáció felépítése

A téma sajátos vonzerejét az idő rejtezettsége, természetének az a vonása adja számunkra, hogy evidenciájában sem ragadható meg közvetlenül (Augustinus, 1987, Gadamer, 1994, Derrida, 2003). Ebből adódóan úgy látjuk, hogy az időiség vizsgálata indirekt megközelítést igényel. Kutatásunk szövegbázisa 10-16 évesek iskolai fogalmazásainak reprezentatív mintája. Ennek elemzése során az idő mint a nyelvben feltároló, ill. a nyelv által közvetített struktúra válik kutatási kérdéssé. Nyelvi elemzésünk nem grammatikai jellegű, hanem az idő nyelvi létezőmódja érdekel bennünket: Hogyan bukkan elő, milyen kontextusba ágyazottan, milyen jelentéstartalmakat hordozva az iskolai fogalmazásokban, és miként ragadható meg strukturáló ereje a gondolkodásra nézve?

Dolgozatunk két fő részből egy teoretikus és egy empirikus részből épül fel. Kutatásunk elméleti alapjait a bevezetést követően négy nagyobb fejezetben foglaljuk össze. A fogalmi kiindulópontok és az alapvető értelmezési keret megválasztásához kitérünk az idő kérdésének filozófiai, történeti, szociológiai és pedagógiai szempontjaira, illetve ezek témánk szempontjából legényegesebb mondanivalójára. Ezt az értelmezési keretet tágitjuk tovább a kulturális- és társadalomantropológia, valamint a történeti antropológia eredményeinek felhasználásával. A nyelvészeti fejezethez a korpusz elemzése közvetlenül is kapcsolódik. A korpusz elemzése során kvantitatív és kvalitatív szempontok, illetve módszertani megközelítéseket egyaránt érvényesítünk. Kutatásunk módszertani hátterével munkánk önálló fejezete foglalkozik. A fogalmazások időszerkezetének életkor-specifikus és témafüggő jellemzői adják vizsgálatunk szövegtipológiai és pedagógiai dimenzióit. A pedagógiai gyakorlatra vonatkozó következtetéseink leginkább a kultúrákövetítés, a szocializáció és a gondolkodásfejlesztés kérdéseire kapcsolódnak. Az interdiszciplináris megközelítést a vizsgált jelenség komplexitása indokolja.

Az elméleti vizsgálódások egyik irányát az idő fogalmi szinten való megragadásának nehézségei jelölik ki. A munkánk bevezető részét képező elméleti összegzés arra szolgál, hogy amikor mérni akarjuk, úgymond a mérhetetlent, kellő alapunk legyen ahhoz, mi is az tehát, amit empirikus módon közelítünk meg, honnan származnak és melyek azok a fogalmi kapaszkodók, amelyek integráns elemei kutatásunknak.

9.2 Előfeltevések

A kutatás az alábbi előfeltevésekre épült:

- az időnek strukturáló szerepe van,
- kulturális szempontból az idői struktúrák lényegiek,
- idői struktúrákat a nyelv is hordoz,
- a grammatikai struktúrákon túl, illetve azoktól némiképp elkülöníthetően egy szöveg idői struktúrája mint a múlt, jelenre, jövőre vonatkozó tartalmak megkülönböztetéséből és arányaiból adódó struktúra is értelmezhető és elemezhető,
- a szöveg időszerkezete mint a szöveg tartalmának ritmikai struktúrája is értelmezhető,
- a szöveg jellegzetes időszemlélet hordozója is, amely az idővel való társadalmi bánásmódként válik azonosíthatóvá,
- a szövegek idői struktúrája a fenti értelemben nem más, mint az időhöz való társadalmi viszony kifejeződése,
- az időszerkezet és az időszemlélet a szövegnek nem feltétlenül szándékolt eleme, amennyiben annak idővonatkozásai, időarányai és ritmikája nem eleve eltervezettek,
- az időszerkezet és az időszemlélet elemzése többletinformációt jelent a szöveg explicit tartalmához képest,
- ez a többletinformáció csak több szöveg együttes elemzésével ragadható meg.
- a korpusz elemzésekor egyének írás- és gondolkodásmódja helyett a vizsgált mintát mint fiktív csoportot gondoljuk el, és feltételezzük, hogy a csoportnak mint olyanak is létezik jellegzetes írás- illetve gondolkodásmódja,
- ennek kimutatása során az egyezésekre és nem a különbségekre koncentrálunk, és a szövegben nagy gyakorisággal ismétlődő elemeket egy jellegzetes gondolkodásmód megnyilvánulásaként azonosítjuk,
- az iskolai fogalmazást más minőségűnek tekintjük, mint a spontán vagy személyes írott szövegeket,
- feltételezzük, hogy ezekben a formális szövegekben nagyobb a megfelelési késztetés,
- előfeltételezésünk, hogy a szövegek erőteljes megfelelési késztetést hordozó elemei jól tudják tükrözni a "felnőtt világ" valódi elvárásait.

9.3 Hipotézisek

A kutatás során megfogalmazott hipotéziseket három szempont szerint csoportosíthatjuk.

D) Szemléleti szempontból

1. A szövegekben az idő lineáris szemlélete domináns.
2. Ez a dominancia az életkor növekedésével egyre kifejezettebbé válik.
3. A távlatos gondolkodásra utaló kategóriák a magasabb évfolyamon jelennek meg kifejezettebben.
4. Az időszemlélet 10-14 éves kor között még alakulóban van, és nem független az iskolai szocializációtól.

E) Strukturális szempontból

1. A szöveg időszerkezete a szöveg tartalmának ritmikai szerkezeteként is leírható.
2. A fogalmazások időszerkezete az intézményi működés időbeli szerveződését tükrözi.
3. A fogalmazások idői struktúrái a társadalmi szinten szabályozott "racionális" időfelhasználás kifejeződését juttatják érvényre

F) A szubjektív időélmény szempontjából

1. Az iskolai fogalmazásokban megjelennek a szubjektív időélmény különböző formái.
2. A szövegben megjelenő szubjektív időkezelés nem független a fogalmazás egyéb tartalmi kategóriáitól.

9.4 A korpusz

A kutatás szövegbázisa a 10-16 éves korosztály iskolai fogalmazásainak a Szegedi Tudományegyetem kutatásai számára 1998-ban rögzített, 2170 fogalmazásból álló, mintegy 600 ezer szavas, országos, reprezentatív mintája. A rögzített szövegek alapján 2002-ben a korosztály írásbeli szókincséről gyakorisági szótár készült (Czachesz és Csirik 2002). A gyakorisági szótár (Czachesz és Csirik 2002) adatainak felhasználásával végeztük el a korpusz szövegstatistikai bemutatását. A kvalitatív elemzés céljára tartalomelemzési kategóriarendszert alakítottunk ki.

9.5 A kutatás főbb szempontjai

Kategóriarendszerünket kitüntetett módon az időre vonatkozó, idői perspektívákat kifejező, illetve ritmikai jellegű kategóriák nyelvi megjelenésének vizsgálatára hoztuk létre. Rögzítettük a perc, az óra, a hét, a hónap, az évszak, az év, az iskolaszervezeti szakaszok és a generációs lépték ritmikai kategóriáinak előfordulását. A 10 és 14 éves tanulók időbeli perspektíváit feltárva rögzítettük a saját majdani felnőttiségre, a saját majdani öregségre kitekintő, illetve a személyes életidőn túlra tekintő utalásokat is. A szubjektív időélmény elemeként az időhiány jelzéseit regisztráltuk és az iskolából vagy a felnőttiségtől való menekülési késztetés előfordulásait is. Az érvelési pozíció kódolásával azt is vizsgálhatóvá tettük, hogy mennyiben különböznek egymástól az iskolába járni szerető és nem szerető diákok fogalmazásai. A felnőtt élettervekben többek között a szabadidő igényének megjelenését valamint a szövegek argumentációs rendszerében a generációs hivatkozások megjelenését önálló szempontként vettük fel. Az „időtlen” pontosabban a naptári nap perspektívájából ki nem lépő, jelenhez tapadó szövegek csoportját is vizsgáltuk. A szövegben megjelenő eseményeket abból a szempontból kódoltuk, hogy azok szigorúan kronologikus, lineáris, vagy ciklikus természetűek-e.

9.6 A kutatás módszerei

Módszertani szempontból kevert technikával dolgoztunk. A kutatás részben kvantitatív részben kvalitatív metodikával történt. Mindenekelőtt a Zipf-törvény (Powers 1988, Kornai 1999) érvényesülését vizsgáltuk a hatszázezer szavas korpusz egészére, majd a részminták összehasonlító szövegstatistikai elemzését végezzük el. Az összehasonlítás során a fogalmazások terjedelmi szempontjaiként a szavak számát és a mondatok számát, a szóhasználat szempontjából az ún. lexikai sűrűséget vizsgáltuk, a szövegek nehézségére olvashatósági mutatóval utaltunk. az Advanced Text Analyser elemző szoftver felhasználásával.

A kutatásunk során felhasznált tartalomelemzési technikák jelentőségét az adja, hogy jól alkalmazhatóak nagyszámú dokumentumban kifejeződő trendek és minták elemzésére, összehasonlítására.

A korpusz statisztikai leírását követően részletes elemzésnek vetettük alá az érvelő szövegek 1064 fogalmazásból álló reprezentatív mintáját. Ezeket életkori és téma szerinti bontásban vizsgáltuk. A 10 és 14 évesek által írt érvelő fogalmazásoknak két választható témája volt: „*Miért (nem) szeretek iskolába járni?*” és „*Milyen felnőtt szeretnék lenni?*”

Az egyes fogalmazásokat a kialakított tartalomelemzési kategóriáink szerint jellemeztük Adott kategória fogalmazásbeli jelenléte vagy hiánya alapján kétértékű kódokat vezettünk be. A számítógépes feldolgozások céljára a bináris kódokat Microsoft Excel táblázatkezelőben rögzítve alakítottuk ki adatbázisunkat

Első lépésben az egyes szövegjellemzők előfordulásának gyakoriságát vizsgáltuk, majd a szövegjellemzők előfordulását páronként is összevetettük. Két-két változó összefüggésének vizsgálatára előállítottuk az összes lehetséges kontingencia-táblázatot, és elvégeztük a szövegjellemzők függetlenségének, illetve egymással való kapcsolatának teljes körű felderítését a Pearson-féle χ^2 próba alkalmazásával SPSS szoftver használatával. A kimutatott kapcsolatok egy részéről tematikus elemzést készítettünk.

A Galois-gráf és a klaszteranalízis módszereivel a kiemelt ritmikai kategóriáink struktúráját elemeztük.

A többdimenziós skálázás módszerével olyan jelentéssel bíró dimenziókat igyekeztünk feltárni, amely a vizsgálat alá vont objektumok közötti hasonlóságokat vagy különbségeket (távolságokat) magyarázza.

9.7 Kvantitatív eredmények

A kvantitatív elemzés során bemutattuk a Zipf-törvény érvényesülését a 2170 fogalmazásból álló korpusz egészére. Szövegbázisunk szavainak gyakorisága és e gyakoriságok által kijelölt sorrendi pozíciójának összefüggése alapján úgy ítéltük meg, hogy „univerzális” korpuszunkhoz joggal rendelhető kutatási szempontul az idő „univerzális” kategóriája.

A szövegstatisztikai leírás értelmét abban látjuk, hogy – reprezentatív mintáról lévén szó – adataink standardként szolgálhatnak további kutatások számára.

A teljes korpuszon belül a 4. és 8. évfolyam érvelő fogalmazásainak szövegstatisztikai elemzését mutattuk be a fogalmazások 1064 elemű reprezentatív bázisán. Ez a leíró funkciójú rész az alsó tagozat végén és ez elemi oktatás kimenetén vette számba a tanulók fogalmazási teljesítményének néhány kvantitatív jellemzőjét: a mondatok számát, a szavak számát, a három-, ill. több szótagú szavak számát és arányát, a különböző szavak számát és a különböző szavak arányában kifejeződő lexikai sűrűséget. Eredményeink szerint a statisztikai jellemzők a fogalmazás témájától függetlenek. Míg területi bővülés kimutatható, a lexikai sűrűség lényegében változatlan, vagyis negyedikről nyolcadikra a fogalmazások nem válnak fogalmi szempontból dúsabbá, árnyaltabbá, bár bonyolultságuk valamelyest növekszik a hosszabb szavak nagyobb arányú használatával.

A kvantitatív vizsgálat eredményének tekintjük még, hogy az általunk vizsgált jellemzők közül elemzésünk szerint egyedül a fogalmazások szószámának lehet bejósoló értéke a 10 és 14 éves tanulók írásteljesítményére nézve.

9.8 Kvalitatív eredmények

A kvalitatív elemzés hozadékából a strukturális vizsgálatok eredményeit emeljük ki. Strukturális elemzéssel tártuk fel, Galois-gráfokon mutattuk be az iskolai fogalmazások ritmikai struktúráját. Megállapítottuk, hogy a szöveg időszervezete mint a szöveg tartalmának ritmikai szervezete elsősorban témafüggő. Az időbeli viszonyok szövegbeli megjelenése a téma függvényében az életkorral differenciálódhat, de szimplifikálódhat is.

Az iskola témájú fogalmazások ritmikai struktúrájának alapja a nap és az óra, s a negyedikről nyolcadikra ez a kettős kiindulópont gazdagodik, illetve válik komplexebbé, távlatosabb ritmikai elemekkel telítettebbé. A felnőttiségről szóló fogalmazások ritmikai képletének alapja a generációs lépték, s némiképp meglepő módon nyolcadikra az évfolyam struktúrája a negyedikes struktúrához képest nem komplexebbé válik, hanem egyszerűsödik.

Az időkezelés differenciálódása nem feltétlenül jelenti tehát azt, hogy a szövegek ritmikai struktúrája az életkorral egyre komplexebbé válik, hanem hogy a tanulók képesek különbséget tenni komplexitást igénylő és komplex időkezelést nem igénylő fogalmazási feladatok között.

Ez a különbségtevés feltevésünk szerint nem feltétlenül tudatos, az a közös tapasztalati háttér is alakítja, amelyben bizonyos témákról valamilyen módon, más témákról másmilyen módon lehetséges vagy szokás beszélni. Ebből is adódik, hogy az évfolyamszintű ritmikai szövegstruktúrák kiépülése a szervezeti, ill. intézményi működésmódot tükrözi vissza.

Egyértelmű az életkori felfutása a távlatosságnak, amennyiben a távlatot kifejező tartomelemzési kategóriáink megjelenése nyolcadikban kifejezettebbé válik, gondolkodásbeli változásokra is utalva.

Az évfolyamszintű trendekhez képest a képet finomítja, hogy a tanulók iskolai attitűdje, választott pozitív vagy negatív érvelési pozíciója a szövegekben megmutatkozó időkezelés szignifikáns eltéréseit hozza magával.

Érdekes eredménynek tekintjük, hogy linearitás és ciklikusság a fogalmazásokban sem nem egymást kizáró, sem nem egymást feltételező minőség. Ciklikus és lineáris lefutású események elfordulási gyakorisága alapján a kontingencia-táblázatok elemzésével megállapított összefüggés lényege, hogy míg a ciklikusság stabil, a linearitás változó minőség. A fogalmazások tanúsága szerint a lineáris időszemlélet térnyerésével e tekintetben is jelentős szemléleti változás következik be az életkor előrehaladtával az iskolai szocializáció folyamatában.

9.9 Konklúzió

Az idő mintázatát a szövegben kutatva várakozásainkat felülmúlta, hogy a ritmikai elemek gyakorisági adatai alapján a többdimenziós skálázás az idő spirális szerkezetét hozta felszínre. A módszerrel kapott eredmény túl azon, hogy visszaigazolja a távlatok megkülönböztetésének fontosságát, mint hétköznapi tapasztalatot, rámutat arra is, hogy az időnek mint ritmikai szerveződésnek nem centruma van a gondolkodásunkban, hanem felülete, felszíne. Az idő önmagában „üres” kategória, megkonstruálása pusztán ritmikai szempontból is olyasmi, mint egy sokdimenziós tér betöltése. A fogalmazásokban megjelenő ritmikai kategóriák, s a mögöttük lévő konkrét cselekvések nem az időre mint „valamire” nézve rendeződnek el, s nem is egy központivá váló lépték körül, hanem a mikrotörténektől a makrotörténekekig mintegy felfűződnek az idő spiráljára.

SUMMARY: TIME AND TEMPORAL STRUCTURES IN SCHOOL COMPOSITIONS

The subject, central issue and key concept of our research is time. Placing an emphasis on time serves as a specific technique; we apply a complex and problem-centred approach with the attempt to utilize the time-related contents of various disciplines for defining and interpreting the research aspects of the corpus. We think of time as a social factor rather than a category in Physics. Before time related linguistic phenomena and the temporal structure of the text are discussed within a pedagogical context, a social and historical introduction is provided.

Justification for the research and the structure of the dissertation

The topic is particularly intriguing because of the elusiveness of time, a characteristic feature implying that time cannot be directly grasped in spite of its evidence (Augustinus 1987, Gadamer 1994, Derrida 2003). We are thus convinced that the study of temporality requires an indirect approach. The research corpus consists of a representative sample of school compositions by students aged 10-16. In the course of the analysis the research question arises: time as a structure displayed in language and interpreted by language. This linguistic analysis is not grammatical in nature—it is the linguistic expression of time that interests us. How and in what contexts does time appear in school compositions? What meanings does it imply? How can we grasp its structuring force in terms of thinking?

This paper consists of two main parts, a theoretical and an empirical one. The introduction is followed by four chapters that give an outline of the theoretical foundations of our research. To define conceptual starting points and the basic interpretative framework, we touch upon philosophical, historical, sociological and pedagogical aspects of time, and their messages that are considered important from our point of view.

This interpretative framework is further widened by adopting the achievements of cultural and social anthropology, and historical anthropology. The analysis of the corpus is directly linked to the linguistic chapter. When analysing the corpus, we adopted both quantitative and qualitative aspects and methodological approaches. The methodological background of our research is explored in a separate chapter. The age-specific and topic-dependent characteristics of temporal structures in compositions provide us with text typological and pedagogical dimensions for the research. Our conclusions concerning pedagogical practice are primarily connected to the issues of culture transmission, socialisation and thinking development. The interdisciplinary approach is justified by the complexity of the phenomenon studied.

A direction of theoretical speculations is determined by the difficulty of grasping time on a conceptual level. When we seek to measure the immeasurable, the theoretical summary, which forms a part of the introduction, provides us with an appropriate basis

for defining what we are approaching in an empirical way, and for identifying conceptual handholds—and their origins—that are integral elements of our research.

Presuppositions

The research is based on the following presuppositions:

- Time has a structuring role;
- From a cultural point of view, time structures are substantial;
- Temporal structures are immanent in language;
- Beyond grammatical structures, and somewhat separate from them, the temporal structure of a text can also be interpreted and analysed as a structure that is determined by the distinction between and proportions of contents related to the past, present and future;
- The temporal structure of the text can also be interpreted as its rhythmical structure;
- The text is a carrier of a specific time aspect, which we can identify as the treatment of time in a society;
- In this sense, the temporal structure of the texts is basically the representation of a society's attitude to time;
- Temporal structure and time aspect are not necessarily intentional elements of the text, since temporal references, time proportions and rhythm of the text are not preplanned;
- The analysis of the temporal structure and time aspect provides information beyond the explicit content of the text;
- This surplus information can only be acquired by a parallel analysis of several texts;
- During the corpus analysis we think of the sample as a fictitious group rather than individuals with their own way of writing and thinking; moreover, we assume that the group as such also has its distinctive way of writing and thinking;
- When demonstrating the above, we focus on similarities instead of differences, and identify frequently reoccurring elements as the manifestation of a specific way of thinking;
- School compositions are considered to be of different quality than spontaneous or personal written texts;
- It is assumed that these formal texts imply a stronger desire to comply;
- We presuppose that text elements expressing a strong desire to comply are a perfect reflection of real expectations of the “adults’ world”.

Hypotheses

- G) Hypotheses regarding attitude
 1. The linear attitude to time is dominant in the texts.
 2. This dominance becomes more accentuated when pupils get older.
 3. Categories referring to prospective thinking are more characteristic in upper grades.
 4. Time aspect is only starting to evolve at the age of 10-14, and is not independent of school socialisation.
- H) Hypotheses regarding structure
 1. The temporal structure of the text can also be described as the rhythmical structure of the text's content;

2. The temporal structure of the compositions reflects the temporal organisation of the institution.
 3. The temporal structures of the compositions reflect the “rational” use of time as regulated on the level of society.
- I) Hypotheses regarding subjective time experience
1. Various forms of subjective time experience appear in the compositions.
 2. The subjective time management appearing in the text is not independent of other content categories of composition.

The corpus

The research corpus is a national, representative sample of 2170 school compositions by pupils aged 10-16. The compositions—which include approximately 600 000 words—were recorded for the University of Szeged in 1998. On the basis of the texts recorded, the written vocabulary of the age group was incorporated in a frequency dictionary in 2002 (Czachesz-Csirik 2002). Our text statistics of the corpus was performed using the data of the frequency dictionary (Czachesz-Csirik 2002). For the purpose of qualitative analysis, we introduced a content analysis category system.

Major research aspects

We prepared this category system so that we could analyse the linguistic forms of categories related to time, temporal perspectives and rhythm. We recorded the occurrence of the rhythmical categories of the minute, the hour, the week, the month, the season, the year, the school periods and the generation scales. While exploring the temporal perspectives of pupils aged 10-14, we recorded references they made concerning their adulthood and old age, as well as references to times beyond their lifetimes. As an element of the subjective time experience, references to the lack of time were recorded together with instances of the desire to flee from school or adulthood. By encoding the argumentation position, it became possible to explore the differences between compositions written by pupils who are fond of school and those who are not. The appearance of the need for free time in plans for adult life and the appearance of references to generations in the argumentation system were seen as independent aspects. We also paid attention to “timeless” texts, i.e. texts that do not look beyond the boundaries of a calendar day but seem to cling to the present. Events described in the texts were encoded on the basis of their nature, which can be strictly chronological, linear or cyclic.

Research methods

We adopted a methodologically mixed technique. The research was based on a methodology that is partly quantitative and partly qualitative. Above all, we examined the effect of Zipf’s Law (Powers 1988, Kornai 1999) on the entire, 600 000-word corpus, and then performed a comparative text statistical analysis on subsamples. We examined the length of the compositions (number of words and sentences), and word usage (lexical density); we referred to the difficulty of the texts by means of readability indices generated by the analysing software Advance Text Analyser.

The importance of the applied content analysis techniques lies in their suitability for analysing and comparing trends and patterns emerging in a great number of documents.

The statistical description of the corpus is followed by a detailed analysis of a representative sample of argumentation texts (1064 compositions). We examined these compositions according to age and topic. Pupils aged 10 and 14 were asked to write an argumentation text on either topic: “*Why do I (not) like going to school?*” or “*What kind of adult would I like to be?*”

Each composition was characterised according to our content analysis categories. We used binary codes to mark the presence or absence of a category in a composition. To enable computer processing, our database was formed by recording the binary codes in Microsoft Excel.

First we examined the frequency of certain text characteristics, and then we compared the occurrence of these characteristics by twos. Before examining the correlation between two variables, we produced all the possible contingency tables, and fully explored the independence and the correlation of text characteristics by adopting Pearson's chi-square test with the help of an SPSS software. We prepared a thematic analysis of some correlations we had detected.

With the help of the Galois graph and cluster analysis techniques we analysed the structure of our major rhythmical categories.

By applying multidimensional scaling, we sought to uncover relevant dimensions that could account for the similarities or the differences between the items examined.

Quantitative results

In the course of our quantitative analysis we demonstrated the effect of Zipf's Law on the corpus. On the basis of the correlation between corpus word frequency and the sequence position defined by this frequency, we feel it reasonable to assign the “universal” category of time as a research aspect to our “universal” corpus.

Since we have a representative sample, the text statistical description of the corpus has the potential to generate data that could serve as a standard for further researches.

The results of the quantitative research include the fact that—with regard to the written performance of pupils aged 10 and 14—among the characteristics we examined only word number is predictable.

Quantitative results

From the results of qualitative research, we wish to point out the results of structural analysis. A structural analysis was performed to reveal the rhythmical structure of the school compositions, then we demonstrated this structure on Galois graphs. We found that the temporal structure of the text—i.e. the rhythmical structure of the text content—is primarily topic dependent. The textual reflection of temporal relationships may undergo differentiation or simplification as pupils grow older, depending on the topic of the text.

Thus, differentiation of time management does not necessarily mean that the rhythmical structure of the texts becomes more and more complex; rather, as pupils get older, they acquire the ability to distinguish composition tasks that require complex time management from those that do not.

We assume that this distinction is not necessarily conscious; it is partly formed by a common experiential background in which certain topics can and should be discussed in one way, while other topics require other manners of speech. As a consequence, the development of grade dependent rhythmical text structures reflects the way a certain organisation or institution works.

Prospective thinking is clearly linked to age: the explicit appearance of the perspective-related content analysis category in the eighth grade refers to changes in pupils' way of thinking.

The picture defined by grade dependent trends is further shadowed by the fact that the pupils' attitude to school—their positive or negative argumentation position—brings about significant differences in the texts, in terms of time management.

We find it interesting that linearity and cyclicism appear as qualities that neither exclude nor presuppose each other. By analysing the frequency of cyclic and linear events with the help of contingency tables, we found that cyclicism is a stable quality, while linearity is a changeable one. The compositions prove that with linearity gaining ground, pupils' attitudes change significantly in the process of school socialisation as they grow older.

Conclusion

Our search for temporal patterns in the texts exceeded our expectations, since multidimensional scaling based on the frequency data of rhythmical elements uncovered the spiral structure of time. Besides acknowledging the importance of distinguishing perspectives as an everyday experience, the results of our research indicate that time as a rhythmical structure has a surface, rather than a centre in our thinking. Time in itself is an "empty" category; from a rhythmical point of view, constructing time is something like filling a multidimensional space. Rhythmical categories appearing in the compositions and the concrete actions behind them are not structured around time as an object or along a scale that has been given a central role, instead, they—microevents and macroevents alike—follow each other like beads on the spiral of time.

IRODALOMJEGYZÉK

- Adam, B. 1990. *Time and Social Theory*. Cambridge: Polity Press.
- Adam, B. 1995. *Time Watch. The Social Analysis of Time*. Cambridge: Polity Press.
- Adam, B. 2005. *Das Diktat der Uhr*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Alverson, H. 1994. *Semantic and experience: Universal Metaphors for Time in English, Mandarin, Hindi and Sesotho*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Anzenbacher, A. 1993. *Bevezetés a filozófiába*. Budapest: Herder.
- Aquinói Szent T. 1998. *A világ örökkévalóságáról*. Budapest: József Műhely.
- Szent Ágoston 2002. A teremtés könyvéről a manicheusok ellen. Budapest: Paulus Hungarus - Kairosz
- Assmann, J. 1999. A kulturális emlékezet. Budapest: Atlantisz Kiadó.
- Augustinus, A. 1987. *Vallomások*. Budapest: Gondolat.
- Bahtyin, M. 1986. A beszéd és a valóság. Budapest: Gondolat.
- Ball, S. et al. 1984. „The Tyranny of the 'Devil's Mill'”: Time and Task at school. In: Delamont, S. (ed.). *Reading in Interaction in the Classroom*. London: Methuen. 41-57.
- Baranyai E., Lénárt E. 1959. *Az írásbeli közlés gondolkodáslélektani vonásai*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Báthory Z. 2003. A tantervi idő. *Új Pedagógiai Szemle*, 53. évf. 7-8. sz. 46-53.
- Baudrillard, J. 2000. *Az utolsó előtti pillanat*. Budapest: Magvető.
- Beaugrande de, R. 1984. *Text Production: Toward a Science of Text Production*. Norwood: Ablex.
- Beaugrande, R., Dressler, W. 2000. *Bevezetés a szövegnyelvészetbe*. Budapest: Corvina
- Benkő L. (szerk.) 1970. *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára II*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Bergmann, W. 1990. Az idő a szociológiában. Szakirodalmi áttekintés az „időszociológiai” elmélet és kutatás helyzetéről. In: Gellériné Lázár Mária (szerk.): *Időben élni. Történeti-szociológiai tanulmányok*. Budapest: Akadémiai Kiadó 117-174.
- Bergson, H. 1923. *Idő és szabadság. Tanulmány eszméletünk közvetlen adatairól*. Budapest: Pantheon.
- Boeck, C., Piatelli-Palmarini, M. 2007. Linguistics in Cognitive Science: The state of art amended. *The Linguistics Review* Vol 24, No 4. 403-415.
- Boroditsky, L. 2001. 'Does language shape thought? Mandarin and English speakers, conception of time. *Cognitive Psychology*, 43, 1-22.

- Brislin, R., Kim, E. 2003. Cultural Diversity in People's Understanding and Uses of Time. *Applied Psychology: an International Review*. 52. 3. 363-382.
- Brand, S. 2001. *Amíg világ a világ. Idő és felelősség – a hosszú most órája*. Budapest: Vincze Kiadó.
- Bull, W. 1968. *Time, Tense and the Verb*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press
- Burke, P. 1999. *Az olasz reneszánsz : Kultúra és társadalom Itáliában*. Budapest: Osiris.
- Busch, C. et al. 2006. Content Analysis. Writing@CSU. Colorado State University.
- Czachesz E. 2001a. Írásbeliség és tanítás. In: Csapó B., Vidákovich T. (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 235-253.
- Czachesz Erzsébet. 2001b. Olvasás és nevelés az iskoláskor előtt. *Könyv és Nevelés*. 2. sz. 30-37.
- Czachesz E., Csirik J. 2002. *10-16 éves tanulók írásbeli szókincsének gyakorisági szótára*. Budapest: BIP.
- Csapó B. 2003. *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Csapó B. 2004. *Tudás és iskola*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Delamont, S Galton, M. 1986. *Inside the Secondary Classroom*. London: Methuen.
- Delamont, S, Galton, M. 1986. *Inside the Secondary Classroom*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Deme L. 1965. A mondatok egymáshoz kapcsolódása a beszédben. *Magyar Nyelvőr* 292-302.
- Department of English. <http://writing.colostate.edu/guides/research/content/> . letöltve 2006. március 5-én.
- Derrida, J. 2003. *Az idő adománya*. Budapest: Palatinus Kiadó.
- Dinzelbacher, P. 1993. *Europäische Mentalitätsgeschichte. Hauptthemen in Einzeldarstellungen*. Stuttgart: A. Kroner.
- Dresser, G. 1996. *Historische Antropologie*. Wien: Böhlau Verlag.
- Durkheim, E. 2003. *A vallási élet elemi formái*. Budapest: L'Harmattan.
- É. Kiss K. 2005.: Az ómagyar igeidőrendszer morfoszintaxisáról. *Magyar Nyelv*. 101. évf. 4. sz. 420-435.
- Ehmann, B. 2002. *A szöveg mélyén. A pszichológiai tartalomelemzés*. Budapest: Új Mandátum.
- Ehmann, B. 2004. Tartalomelemzési módszerek a szubjektív időélmény vizsgálatára laikus beszélők szövegeiben. *Magyar Pszichológiai Szemle* 59. évf. 3. sz. 345-361.
- Ehmann B. 2004. A LAS VERTICUM időmodulja. In: Alexin Z., Csendes D. (szerk.): *II. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia 2004*. Szeged: SZTE Informatikai Tanszékcsoport. 257-260.

- Eliade, M. 1987. *A szent és a profán*. A vallási lényegről. Budapest: Európa.
- Eliade, M. 2002. *Az eredet bűvöletében. Vallástörténeti kutatás és módszertan 1912-től napjainkig*. Budapest: Cartaphilus Kiadó.
- Elias, N. 1990. Az időről. In: Gellériné Lázár M. (szerk.) *Időben élni. Történeti-szociológiai tanulmányok*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 15-47.
- Eöry V. 2006a. A jó tankönyv nyelvi követelményeinek rendszerezése. Könyv és Nevelés. 8. évf. 2. sz. 28-33.
- Eöry V. 2006. A szöveg időszerkezete mint szövegtipológiai jellemző. In: Tolcsvai Nagy G. (szerk.) *Szöveg és típus. Szövegtipológiai tanulmányok*. Budapest: Tinta Könyvkiadó 233-257.
- Evans, V. 2004b. 'How we conceptualise time.' *Essays in Arts and Sciences*, 33, 2. 13-44.
- Evans, V. 2004a. *The Structure of Time: Language, Meaning and Temporal Cognition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Evans, V. 2005. 'The meaning of time': polysemy, the lexicon and conceptual structure. *Journal of Linguistics*, Vol. 41. N. 1. 33-75.
- Evans, V., Green, M. 2006. *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Falusy B. 2004. *Az időfelhasználás metszetei*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Fauconnier, G., Turner, M. 2002. *The Way we think. Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books.
- Fehér E. 2000. *A szövegkutatás megalapozása a magyar nyelvészetben. Nyelvtudományi Értekezések 147*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Fejős Z. (szerk.) 2000. *A megfoghatatlan idő*. Budapest: Néprajzi Múzeum
- Fejős Z. (szerk.) 2000a. *Idő és antropológia*. Budapest: Osiris Kiadó
- Flower, L. 1979. Written-based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. *College Composition and Communication*. N. 36. 283-303.
- Fodor I. 2001 *Mire jó a nyelvtudomány?* Budapest: Balassi Kiadó.
- Foucault M. 1989. *Felügyelet és büntetés. A börtön születése*. Budapest: Gondolat.
- Gadamer, H.-G. 1994. *A szép aktualitása*. Budapest: T-TWINS Kiadó.
- Galántai Z. 2006. Órák, robotok, mikrokozmosz. *Meteor*, XXXVI. évf. 1.szám 3-9.
- Gell, A. 2000. Idő és szociálintropológia. In: Fejős Z. (szerk.): *Az idő antropológiája*. Budapest: Osiris Kiadó. 13-34.
- Gellériné Lázár M. 1990. Előszó. In: Uő. (szerk.) *Időben élni. Történeti-szociológiai tanulmányok*. Akadémiai Kiadó. Budapest, 1990. 1-14.
- Gellériné Lázár Márta (szerk.) 1990. *Időben élni. Történeti szociológiai tanulmányok*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Geréby Gy. 1998. A világ örökkévalósága Aquinói Szent Tamásnál. In: *Aquinói Szent T. A világ örökkévalóságáról*. Budapest: Jósöveg Műhely. 47-111.

- Giddens, A. 1981. *A Contemporary critique of Historical Materialism*. London: Mcmillan.
- Gombocz Z. 1997. *Jelentéstan és nyelvtörténet*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Gombocz Zoltán 1926. *Jelentéstan*. Pécs: Danubia.
- Gottschalk, L. A. 1995. *Content analysis of verbal behavior: New findings and clinical applications*. Hillside: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Goudsblom, J. 2005. *Időrezsimek*. Budapest: Typotex. .
- Gurevics, A. J. 1974. *A középkori ember világképe*. Budapest: Kossuth Könyvkiadó.
- Gyáni G. 2000. *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése*. Budapest: Napvilág Kiadó.
- Haan de, G. 1996. *Die Zeit in der Pädagogik. Vermittlungen zwischen der Fülle der Welt und der Kürze des Lebens*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Heidegger, M. 1989. *Lét és idő*. Budapest: Gondolat.
- Heidegger, M. 1992. *Az idő fogalma*. Budapest: Kossuth.
- Heller Á. 2006. *Ímhol vagyok. A Genézis könyvének filozófiai értelmezései*. Budapest :Múlt és Jövő Kiadó.
- Holsti, O. R. 1969. *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading: Addison-Wesley.
- Horváth Z. 1989. Gorelik, Miért háromdimenziós a tér? *JANUS*, 7.évf. 2.szám 66-75.
- Huizinga, J. 1979. *A középkor alkonya. Az élet, a gondolkodás és a művészet formái Franciaországban és Németalföldön a XIV. és XV. században*. Budapest: Európa.
- Husserl, E. 2002. *Előadások az időről*. Budapest: Atlantisz.
- Huszár Zs., Sramó A. 2003. Idői struktúrák feltárása kvalitatív és kvantitatív szövegelemzéssel. In: Alexin Z., Csendes D. (szerk.): *I. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia*. Szeged: SZTE Informatikai Tanszékcsoport. 225-230.
- Huszár Zs., Sramó A. 2004. Az iskolai idő értékelése nyolcadik osztályosok érvelő fogalmazásainak tartalomelemzése alapján. In: Alexin Z., Csendes D. (szerk.): *II. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia*. Szeged: SZTE Informatikai Tanszékcsoport. 227-229, 351.
- Huszár Zs. 2005. Kézzel annotált adatbázis számítógépes feldolgozása a szövegnyelvészet, a szociolingvisztika és a neveléstudomány határterületén. In: Alexin Z., Csendes D.(szerk.): *III. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia*. Szeged: SZTE Informatikai Tanszékcsoport, Szeged. 287-298.
- Huszár Zs. 2006. A tanulás mint tartalmi kategória a 10 és 14 éves korosztály felnőttkori ambícióinak fogalmi rendszerében. In: Keller M., Simándi Sz. (szerk.): *Tanul a társadalom. VI. Országos Neveléstudományi Konferencia Tartalmi összefoglalók*. Budapest: MTA Pedagógiai Bizottság 137.
- Huszár Zs.. 2007. Időzés. In: Kiss Éva (szerk.): *Pedagógián innen és túl. Zsolnai József 70. születésnapjára*. Pécs: PTE FEEK, Pápa: PE BTK ÉKP Központ 430-440.
- Inoue, M. 2004. Temporality and Historicity in and trough Linguistic Ideology. *Journal of Linguistic Anthropology* Vol.14, Issue1, 1-5.

- Irvine, J. T. 2004. Temporalities in Language Ideology. *Journal of Linguistic Anthropology*, 2004. Vol.14. Issue 1. 99-109.
- Iténu, A. 2000. Szinkronizáció az orokaiváknál. In: Fejős Z. (szerk.): Az idő antropológiája. Budapest: Osiris Kiadó. 247-268.
- Jackendoff, R. 1983 *Semantics and Cognition*. Cambridge, Massachusettes: The MIT Press
- Jackendoff, R. 2007. Linguistics in Cognitive Science: The state of the art. *The Linguistic Review* Vol 24. No. 4. 347-401.
- Jokic, A.-Smith, Q.(eds) 2003. *Time, Tense and Reference*. Cambridge, Massachussetts, London: A Bradford Book The MIT Press (Massachusetts Institute of Technology).
- Juhász J. et. al. (szerk.) 1972. *Magyar értelmező kéziszótár. 1-3*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kádárné Fülöp J. 1990. *Hogyan írnak a tizenévesek? Az IEA Fogalmazásvizsgálat Magyarországon*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kaempfer, W. 1997. Zeit. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): *Vom Menschen. Handbuch Historische Antropologie*. Weinheim, Basel: Beltz. 179-197.
- Kanyó Z. 1976. Szövegelmélet és irodalomelmélet. In: Telegdi Zs., Szépe Gy. (szerk.): *Általános nyelvészeti tanulmányok XI.* Budapest: Akadémiai Kiadó. 167-181.
- Kertész A. 2001. *Nyelvészet és tudományelmélet. Nyelvtudományi értekezések 150*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Keserű K. 1998. *Emlékezés a kortárs művészetben*. Budapest: Noran.
- Kiefer F. 1995. Az aspektus és a mondat szerkezete. In: Kiefer F.(szerk.) *Strukturális magyar nyelvtan. I. Mondattan*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 797-886.
- Kiefer F. 2000. *Jelentéselmélet*. Budapest: Corvina.
- Kiefer F. 2000b. A mondat időszerkezete. In: Kiefer F. *Jelentéselmélet*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet, Corvina. 248-274.
- Kiefer Ferenc 1992. A szöveg időszerkezetéről. In: Petőfi S. J., Békési I. (szerk.) *Szemiotikai szövegtan.4*. Szeged: GYTF Kiadó. 40-55.
- Kiefer Ferenc 1994. A mondat időbeli szerkezet. *Magyar Nyelv* 90. évf. 2. sz. 264-275.
- Király P. 1989. Davies, Paul (1983) God and the New Physics (Isten és az új fizika)
- Klare, G. R. 1985. *How to write Readable English*. London: Hutchinson.
- Komlósi L. 1998. A nyelvspecifikus temporális referenciák kialakulásának kognitív alapjai. In: Pléh Cs., Győri M. (szerk.): A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása. Budapest: Pólya Kiadó. 148-162.
- Kónya A. et al. (szerk.) 1999. *Kollektív, társas, társadalmi*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kornai, A. 1999. Zipf's law outside the middle range. In: *Proc. Sixth Meeting on Mathematics of Language*. University of Central Florida 347-356.
- Krippendorff, K. 1995. *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*. Budapest: Balassi Kiadó.

- Kubler, G. 1992. *Az idő formája*. Budapest: Gondolat.
- Kunzmann, P. et al. 1993. *Filozófia*. Budapest: Springer.
- Ladurie Le Roy, E. 1997. *Montaillou, egy okszitán falu életrajza*. Budapest: Osiris.
- Lakoff, G., Johnson, M. 1999. *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lazarsfeld, P. F., Barton, A. H. 1951. *Qualitative measurement in the social sciences, classification, typologies, and indices*. In: Lerner, d., Lasswell, H. (eds.), *The policy sciences Recent developments in scope and method*. Stanford: Stanford University Press. 180-188.
- Lauer, R.H. 1981. *The Temporal Man. The Meaning and Uses of Social Time*. New York: Praeger.
- Lévinas, E. 1999. *Teljesség és végtelen*. Pécs: Jelenkor Kiadó.
- Levine R. 1997. *A Geography of Time*. New York: Basic Books.
- Lyotard, J.-F. 1993. A posztmodern állapot. In: Bujtalan I. (szerk.) *A posztmodern állapot*. Budapest: Századvég. 7-146.
- Lyotard, J.-F. 1998. Az életben maradó. In: Kemper, D., Wulf, Ch. (szerk.) *Antropológia az ember halála után*. Budapest: József Attila Könyvtár. 102-133.
- Maár J. 1995. *A drámai és az elbeszélő szöveg szemantikai vizsgálata*. *Modern Filológiai Füzetek* 53. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Manning, Ch. D. – Schütze, H. 1999. *Foundations of Statistical Natural Language Processing*. Cambridge: The MIT Press, Cambridge.
- McCann, J. 1970. *The Rule of Saint Benedikt*. London: Street and Ward.
- Mead, G.H. (1964): The Nature of the Past. In: Mead, G.H. *Selected writings*. Indianapolis New York 345-354.
- Mead, G.H. 1980. *The Philosophy of the Present*. Chicago: Chicago University Press
- Melbin M. 1987. *Night as Frontier: Colonizing the World After Dark*. New York: The Free Press.
- Meleg Cs. 2005. Iskola az időben. *Iskolakultúra* 15. évf. 2.sz. 127 -134.
- Meleg Cs. 2006. *Az iskola időarcai*. Budapest: Dialóg Campus.
- Meleg Cs. 2007. Társadalmi igények: válaszolhat-e és hogyan a pedagógiai gyakorlat? *Budapesti Nevelő* 25. évf. 1-2.sz. 5-12.
- Molnár E. K. 1996. A kognitív pszichológia három fogalmazás-modellje. *Magyar Pedagógia*. 96. évf. 2. sz. 139-156
- Moore, W.E. 1963. *Man, Time and Society*. New York: John Wiley & Sons.
- Mumford, I. 1934/1955. The Monastery and the Clock. In: Mumford I. (ed.) *The Human Prospect*. Boston: Beacon Press 3-10.
- Nagy J. 2000. A kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése. *Ú Pedagógiai Szemle* L:évf. 7. szám 255–269.
- Nagy J. 2005. A hagyományos pedagógia csődje. *Iskolakultúra* 15. évf. 6-7. szám szeparátuma

- Németh A. 2004. Az ember - és „világainak” változásai. In: uő., Pukánszky B.: *A pedagógia problémátörténete*. Budapest: Gondolat Kiadó. 11-98.
- Németh A. 2007. Mi is az idő? - Történeti idősociológiai és időantropológiai vázlatok. *Iskolakultúra Online*, 1. évf. 1.szám. 54-75.
http://www.vega2000.eu/iskolakultura/iol/iol2007_1_54-75.pdf. Letöltve 2007. dec. 2.
- Nietzsche F. 1908. Im-igyen szóla Zarathustra. Budapest: Grill Károly Könykiadóvállalata.
- Nováky E. 1997. Jövőkutatás. Budapest: Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem
- Orosz S. 1990. *A fogalmazástechnika mérésmetodikai problémái és országos színvonala*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Palmquist, M. E. 1990. *The lexicon of the classroom: language and learning in writing class rooms*. Pittsburgh: Carnegie Mellon University
- Pannenberg, W. 1991. *Mi az ember?* Budapest – Luzern: Egyházforum
- Pete I. 1993. Az időviszonyok szemantikai rendszere. *Magyar Nyelv* 89. évf. 3.sz. 385-401.
- Petőfi S, János (1982): Szöveg, diskurzus. In: Penavin O., Thomka B.(szerk.): *Szövegelemélet. Tanulmányok 15*. Újvidék: Magyar Nyelv, Irodalom és Hungarológiai Kutatások Intézete. 9-17.
- Petőfi S. J. et al. (szerk.) 2001. *Szemiotikai szövegtan 14*. Szeged: JGYTF Kiadó.
- Petőfi S. J., Vass L. 1992. A szövegnyelvészet helye és feladatai a szemiotikai textológia kutatásában. In: Petőfi S. J. et al. (szerk.): *Szemiotikai szövegtan 8*. Szeged: JGYTF Kiadó. 177-193.
- Petőfi S. J. 2001. Megjegyzések a verbális szövegekre vonatkozó szövegtani kutatás jelenlegi állásához. In: Petőfi S. János - Békési Imre - Vass László (szerk.): *Szemiotikai szövegtan*. Szeged: JGYF Kiadó 11-15.
- Petőfi S. János 1994. A szöveg-összefüggőségre utaló nyelvi elemek vizsgálatához. 90. évf. 1.sz. *Magyar Nyelv* 19-30.
- Pietila, V. 1979. *Tartalomelemzés*. Budapest: Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest..
- Pléh Cs. 1986. *A történet szerkezet és az emlékezeti sémák*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Poidevin Le, J. 2003. Why Tenses Need Real Time. In: Jokic, A.-Smith, Q.(eds) *Time, Tense and Reference*. Cambridge, Massachusetts, London: Bradford Book The MIT Press (Massachusetts Institute of Technology) 307-354.
- Powers David M.W. 1998. *New Methods in Language processing and Computational Natural Language Learning*. ACL. 151-160.
- Powers, D. M. W. 1988. Applications and Explanations of Zipf's Law. In: Powers, D. M. W. (ed.) *NeMLaP3/CoNLL98: New Methods in Language processing and Computational Natural Language Learning*. ACL. 151-160.
- Radden G. 1997. 'Time is space.' In: Smijena, B.-Tasch, M. (eds.): *Human Contact Through Language and Linguistics*. Frankfurt a.M: Peter Lang 147-166.

- Radden G. 2003. The metaphor Time as Space across-languages. In: Baumgarten, N. Böttger, C.-Motz, M. és Probst J. (eds.): Übersetzen, interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprach-vermittlung- das Leben mit mehreren Sprachen. *Zeitschrift für Interkulturellen Sprachunterricht*. (online) Vol. 8, N. 2-3. 1-14.
- Ricoeur, P. 1983, 1984, 1985. Temps et récit I-III. Paris: Seuil
- Rijsbergen van, C.J. 1979. *Information Retrieval*. London: Butterworths.
- Safranski, R. 2002. *Nietzsche. Szellemi életrajz*. Budapest: Gondolat.
- Scardamalia, M., Bereiter, C. 1978. Knowledge Telling and Knowledge Transforming in Written Composition. In: Sheldon R. (ed.) *Advances in Applied Psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schütz, A. 1971. *Gesammelte Aufsätze.I. Das problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Schütz, A., Luckmann, T. 1984. Az életvilág struktúrái. In: Hernádi Miklós (szerk) *A fenomenológia a társadalomtudományban*. Budapest: Gondolat. 269-320.
- Schütz, A., Luckmann, T. 1975. *Strukturen der Lebenswelt*. Frankfurt am Main: Kohlhammer.
- Smith, Q.(1993):*Language and Time*. Oxford: Oxford University Press.
- StatSoft, 2006 (Electronic Version). Electronic Statistics Textbook. Tulsa, OK: StatSoft. WEB: <http://www.statsoft.com/textbook/stathome.html> letöltve 2006. március 2-án.
- Steiger K. (szerk.) 1992. *Bevezetés a filozófiába. Szöveggyűjtemény*. Budapest: Holnap Kiadó.
- Stemler, S 2001. An overview of content analysis. Practical Assessment, Research & Evaluation, 7(17). (2001). <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=17> letöltve 2006. március 5-én.
- Störig, H. J. 1997. *A filozófia világtörténete*. Budapest: Helikon.
- Suki, B. (szerk.) 1982. *Sören Kierkegaard írásaiból*. Budapest: Gondolat.
- Szabó, L. T. 1988. *A „rejtett tanterv”*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Szabó, T. A. (szerk.) 1993. *Erdélyi magyar szótörténeti tár*. V. kötet. Budapest: Akadémiai Kiadó, Bukarest: Kritérion Kiadó.
- Szegedy-Maszák, M. 1980. Az elbeszélő szöveg rétegei. Budapest: Studia Poetica.
- Szigeti M. 2003. Galois-gráfok rajzolása számítógéppel. In: Takács V. *Baranya megyei tanulók tudásstruktúrái. Iskolakultúra könyvek 20*. Pécs: Iskolakultúra 169-190.
- Szikszainé Nagy I. 2004. *Leíró magyar szövegtan*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Szili K. é.n. A magyar időhatározók rendszere.<http://www.c3.hu/~magyarnyelv/00-3/szili.htm1-10>
- TahinT. et al. 2000. Iskolai végzettség és egészségi állapot. *Demográfia* évf. 1. sz. 70-93.
- Takács Sz. 2006. Folklorisztikai szövegtipológia – Az epikus ráolvasó imádságok. In:

- Tolcsvai Nagy G. (szerk.) *Szöveg és típus. Szövegtipológiai tanulmányok*. Budapest: Tinta Könyvkiadó 182-208.
- Takács V. 2000. *Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása. Iskolakultúra- könyvek 6*. Pécs: Iskolakultúra
- Tátrai Sz. 2004. A kontextus fogalmáról. *Magyar Nyelvőr*. 128. évf. 4. sz. 479-493.
- Thompson, E. P. 1990. Az idő, a munkafegyelem és az ipari kapitalizmus. In: Gellériné Lázár M. (szerk.) *Időben élni. Történeti-szociológiai tanulmányok*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 60-116.
- Tolcsvai Nagy G. 2001. *A magyar nyelv szövegtana*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Turner, F., Pöppel, E. 1983. 'The neural Lyre: poetic meter, the brain and time.' *Poetry* Vol. 142. N. 5. 277-309.
- Vargha A. 2000. *Matematikai statisztika*. Budapest: Pólya Kiadó.
- Virilio, P. 2000. Beszélgetések Paul Virilioval. In: Monory M. A, Tillmann, J.A. *Ezredvégi beszélgetések*. Budapest: Palatinus www.c3.hu/~tillmann - Beszélgetések P.V.-val, www.c3.hu/~tillmann/forditasok
- Virilio, P. 1992 *Az eltűnés esztétikája*. Budapest: Balassi Kiadó BAE Tartóshullám Budapest
- Wacha B. 2001. *Időbeliség és aspektualitás a magyarban*. Nyelvtudományi Értekezések 149. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Weber M. 1971. A tudomány mint hivatás. In: Kemény I.-Varga I. (szerk.): *Állam, politika, tudomány*. Budapest.
- Weber, M. 1989. *A protestáns etika és kapitalizmus szelleme*. Budapest: Gondolat.
- Weinreich, H. 1985. *Tempus. Besprochene und erzählte Welt*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.
- Wulf, Ch. (Hrsg) 1997. *Vom Menschen. Handbuch Historische Antropologie*. Weinheim, Basel: Belz Verlag.
- Yu, N. 1998. *The Contemporary Theory of Metaphor: A Perspective from Chinese*. Amsterdam: John Benjamins.
- Zarubavel, E. 1981. *Hidden Rhythms. Schedules and calendars in Social Life*. Chicago: Chicago University Press.
- Zarubavel, E. 1979. *Patterns in Hospital Life*. Chicago: Chicago University Press.
- Zarubavel, E. 1985. *The Seven Day Cycle. The History and Meaning of the Week*. New York: Free Press, Macmillan.
- Zsolnai J. 1996. *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.